



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ESTEVAN GRABOSKI CASANOVA

**JOGOS TEATRAIS SPOLINIANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
RECURSOS PARA ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE ALTA
TEMPERATURA EMOCIONAL**

**CHAPECÓ
2021**

ESTEVAN GRABOSKI CASANOVA

**JOGOS TEATRAIS SPOLINIANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
RECURSOS PARA ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE ALTA
TEMPERATURA EMOCIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

CHAPECÓ

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Casanova, Estevan Graboski

Jogos Teatrais Spolinianos na formação docente:
recursos para enfrentamento de situações de alta
temperatura emocional / Estevan Graboski Casanova. --
2021.

119 f.

Orientadora: Doutora Maria Helena Baptista Vilares
Cordeiro

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2021.

1. Emoções. Formação docente. Afetividade. Jogos
Teatrais. I. Cordeiro, Maria Helena Baptista Vilares,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

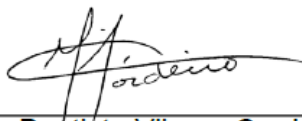
ESTEVAN GRABOSKI CASANOVA

**JOGOS TEATRAIS SPOLINIANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
RECURSOS PARA ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE ALTA
TEMPERATURA EMOCIONAL**

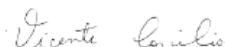
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 01/10/2021

BANCA EXAMINADORA



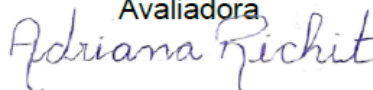
Prof. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS/CHAPECÓ
Orientadora



Prof. Dr. Vicente Concilio – UDESC
Avaliador



Prof. Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini – PUC/SP
Avaliadora



Prof. Dra. Adriana Richit – UFFS/ERECHIM
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Escrever é um ato desafiador. Escrever sobre um tema específico é mais ainda. A escrita desta dissertação, embora um processo solitário, me fez entender que desafios chegam para testar nossa resistência e para nos fazer enxergar realmente o que almejamos, à custa de quê. O conhecimento nos molda, nos ensina a pensar, nos faz enxergar horizontes até então desconhecidos. Foram horas e horas, dias e dias, meses e meses... dois anos, finalmente. Laudas e laudas que não se encaixaram neste estudo e outras que tiveram que ser criadas para melhor embasar esta pesquisa. No final? Aprendizado. Gratidão. E o melhor: a sensação de ter vencido, embora a vontade de desistir tenha me abraçado por diversas vezes. É certo que não cedi a sua tentação.

Há muitas pessoas que merecem minha gratidão e talvez sem o suporte delas eu não teria condições – de diversas ordens – de ter chegado até o final.

À Cintia de Souza Dacoregio por pegar em minha mão e me levar até o mestrado. Mais que amiga, uma irmã que a vida me deu. Gratidão pela partilha, suporte e força não só nesta jornada, mas ao longo destes cinco anos.

À Francine Garghetti por me esclarecer e me situar lá no início. Gratidão pelas dicas, pela ajuda e amizade.

À Jaqueline Bedin e Guilhane Melo pela paciência, pelos almoços, lanches, jantares, companhia e incentivo, especialmente quando o cansaço chegava e o desânimo e a sensação de impotência batia à porta. Em nome delas agradeço a todos os meus outros amigos e amigas.

À Fernanda Moretto e Graziela Facin pelos inúmeros favores, empréstimo de livros, xerox e por terem segurado a barra na Casanova Escola de Teatro.

Ao professor Clodoaldo Calai, amigo-irmão. Grato pela força durante esse período.

A todos os meus alunos e pais de alunos da Casanova Escola de Teatro nos anos de 2019 e 2020 que pacientemente compreenderam meu envolvimento junto ao mestrado e me deram todo tipo de suporte.

A todos os professores do PPGE, campus Chapecó. Em especial aos professores: Adriana Richit, Ana Maria Pereira, Ione Inês Pinson Slongo, Odair Neitzel e Solange Maria Alves. Gratidão pelo compartilhamento de saberes e pela inspiração. Acima de tudo pela força e estímulo.

Aos professores Vicente Concilio, Regina Célia Almeida Rego Prandini e Adriana Richit por terem aceitado compor a banca de exame de qualificação e defesa deste estudo, mesmo em meio a tantos afazeres. Me sinto honrado.

A todos os meus colegas do mestrado. Conheci pessoas incríveis e fiz amigos para a vida. Em especial, a Romana Marcela Ulrich, Alan De Bortoli, Daiane Tapparello. Grato pelas horas e horas de desabafo e de trocas, por todo o apoio.

Com enorme carinho e admiração sou grato à Professora Maria Helena Baptista Villares Cordeiro, que além de minha orientadora foi peça-chave na construção deste estudo, especialmente por se tratar de um assunto que foge de sua costumeira linha de abordagem acadêmica. Professora Maria Helena, obrigado por não desistir da ideia inicial, sentirei saudades das horas e horas de conversa, de troca, de aprendizados. Sou grato pelo carinho e delicadeza, assim como pela preocupação que teve com este estudo. Serei eternamente grato. Gratidão, acima de tudo, pela paciência e pela empatia que sempre teve comigo.

Por fim, agradeço a minha família pela paciência e compreensão diante das inúmeras faltas que tive em diversos momentos. À minha mãe, um obrigado mais que especial porque esteve sempre por perto me dando todo tipo de suporte. Não posso esquecer da minha Dorinha que sempre esteve comigo, nos dias frios e quentes, me vigiando e me assistindo escrever.

Chego até aqui feliz e realizado por compreender a educação como uma esfera que vise o pleno desenvolvimento do indivíduo, na qual o ensino esteja direcionado para a construção de um sujeito racional autônomo, singular e que o auxilie na construção de sua singularidade num mundo plural e de muitas diferenças. Que o prepare para a vida.

RESUMO

A prática docente é uma atividade que causa diversos impactos na saúde física e, sobretudo, emocional dos professores, levando ao comprometimento de seu desempenho profissional e ao seu adoecimento. Este estudo propõe discutir a pertinência, ou não, de utilizar os jogos teatrais spolinianos como um recurso na formação de professores, para auxiliá-los a lidarem com as situações de alta temperatura emocional, em seu ofício. O enquadramento teórico foi construído tendo por base o conceito de integração funcional descrito por Wallon, o qual permite compreender que as emoções estão sob domínio da dimensão afetiva, que, numa relação dialética com o domínio do ato motor e da cognição, formam o quarto domínio: o da pessoa completa. Tecemos esta dissertação por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico, investigando como os jogos teatrais, uma vivência essencialmente artística, podem favorecer o momento da catarse, quando as emoções desagradáveis, que surgem no momento de resolver o problema de atuação proposto, são descarregadas e até mesmo reconhecidas a partir da realidade cênica. Ao fisicalizar as emoções tornando-as concretas (domínio do ato motor), os participantes dos Jogos Teatrais Spolinianos se apropriam de um repertório de estratégias para reconhecimento e controle dessas emoções. Assim, em momentos de alta temperatura emocional, em que ocorre uma preponderância do domínio afetivo, o uso dessas estratégias pode contribuir para que o equilíbrio dos três domínios seja restabelecido. As reflexões desenvolvidas neste trabalho a partir da teoria de Wallon sugerem que a utilização dos jogos teatrais na formação docente, com o objetivo de promover o desenvolvimento da pessoa dos professores, preparando-os para lidarem com situações de alta temperatura emocional, pode ser sustentada em dois pilares: o da fisicalização e o da avaliação.

Palavras-chave: Emoções. Formação docente. Afetividade. Jogos Teatrais.

ABSTRACT

Teaching practice is an activity that causes several impacts on the physical and, above all, emotional health of teachers, leading to the compromise of their professional performance and their illness. This study aims to discuss the permanence, or not, of using the Spolin Games as a resource in education of teacher, to help them to deal with the predominantly emotional manifestations in their craft. The theoretical framework was built from the concept of functional integration described by Wallon, what allows to understand that emotions are under the domain of the affective dimension, which, in a dialectical relationship with the domain of the motor act and cognition, they form the fourth domain: the complete person. We write this dissertation through a bibliographical research, investigating how theatrical games, an essentially artistic experience, can favor the moment of catharsis, when the unpleasant emotions, which arise at the time of solving the proposed acting problem, are unloaded and even recognized from the scenic reality. By physicalizing emotions, making them concrete (domain of the motor act), the participants of the Spolin Games appropriate a repertoire of strategies to recognizing and controlling these emotions. Thus, in moments of predominantly emotional situations, when there is a preponderance of the affective domain, the use of these strategies can contribute to reestablish the balance of the three domains. The reflections developed in this work, built from the Wallon's theory, suggest that the use of theatrical games in teacher education, with the aim of promoting the teacher's affectivity development, preparing them to deal with emotional preponderance situations, can be supported by two pillars: physicalization and evaluation.

Keywords: Emotions, teacher training, affection, theatrical games.

RESUMEN

La práctica docente es una actividad que causa diversos impactos en la salud física y, ante todo, emocional de los profesores, poniendo en riesgo su desempeño profesional y a su debilidad. Este estudio propone discutir la relevancia, o no, de utilizar los juegos teatrales “Spolinianos”, como un recurso en la formación de profesores, para ayudarlos a trabajar con las situaciones de elevada temperatura emocional, en su oficio. La estructura teórica fue descrita por Wallon, en la cual permite comprender que las emociones están bajo el dominio de la dimensión afectiva, que en una relación dialéctica con el dominio del acto motor y de la cognición, forman el cuarto dominio: el de la persona completa. Hicimos esta disertación, por medio de una pesquisa de carácter bibliográfico, investigando como los juegos teatrales, una vivencia esencialmente artística, puede favorecer el momento de catarse, cuando las emociones desagradables, que surgen en el momento de resolver el problema de actuación propuesta, son descargadas y hasta mismo reconocidas a partir de la realidad escénica. Al inspeccionar las emociones, tornándolas concretas (dominio del acto motor), los participantes de los Juegos Teatrales “Spolinianos” apropiase de un repertorio de estrategias para reconocimiento y control de esas emociones. Así en el momento de elevada temperatura emocional, en que ocurre una preponderancia del desarrollo afectivo, el uso de estas estrategias puede contribuir para que el equilibrio de los tres dominios sea restablecido. Las reflexiones desarrolladas en este trabajo a partir de la teoría de Wallon sugieren que la utilización de los juegos teatrales en la formación docente, con el objetivo de promover el desarrollo de la persona de los profesores, preparándolos para enfrentaren situaciones de elevada temperatura emocional, puede ser sostenida en dos pilares: el de la fiscalización y el de la evaluación.

Palabras claves: Emociones. Formación docente. Afectividad. Juegos Teatrales

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 INTEGRAÇÃO FUNCIONAL E AS EMOÇÕES NA PESSOA COMPLETA – CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON	20
2.1 INTEGRAÇÃO FUNCIONAL NA CONSTITUIÇÃO DA PESSOA	22
2.2 PREPONDERÂNCIA FUNCIONAL NA CONSTITUIÇÃO DA PESSOA	27
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	33
4 A PREPONDERÂNCIA AFETIVA E O TRABALHO DOCENTE	36
4.1 O TRABALHO DOCENTE E O PROFESSOR WALLONIANO	36
4.2 PREPONDERÂNCIA AFETIVA/EMOCIONAL NO TRABALHO DOCENTE ...	42
4.3 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	44
5 O PAPEL DA ARTE NA REELABORAÇÃO EMOCIONAL: OS JOGOS TEATRAIS	52
5.1 A CATARSE E A EMOÇÃO ARTÍSTICA: UMA VISÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA	52
5.2 JOGOS DRAMÁTICOS	58
5.3 OS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN	59
5.3.1 O surgimento da proposta de Jogos Teatrais de Spolin: breve contextualização	61
5.3.2 Jogos Teatrais Spolinianos: Teoria e Fundamentação	63
5.3.3 A estrutura do Jogo Teatral Spoliniano	69
5.3.4 A emoção no Jogo Teatral	77
6 OS JOGOS TEATRAIS SPOLINIANOS: RECURSO PARA LIDAR COM MANIFESTAÇÕES PREPONDERANTEMENTE EMOCIONAIS?	81
6.1 WALLON: INTEGRAÇÃO FUNCIONAL E O TEATRO DE SPOLIN: APROXIMAÇÃO OU DESENCONTRO?	82
7 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	103

1 INTRODUÇÃO

A minha relação com o universo das letras se inicia em 1994, ano em que eu estava na pré-escola. Desde muito cedo, lembro-me de ser um leitor voraz, já que a biblioteca ficava no andar de baixo do prédio do “jardim de infância”, que, por sinal, ficava a cinquenta metros da minha casa. No ano seguinte, ingressei na primeira série. Cartilha, leitura, letra cursiva e uma grande frustração: não consegui ler uma coleção de livros, porque estavam escritos em letra cursiva. Segunda série: finalmente consegui vencer a limitação e aprendi a ler e a escrever “emendado”.

Foi nesse contexto que a figura do professor – no meu caso professora – foi se tornando uma espécie de santidade, algo que beirava o encantamento, a magia que eu via nos livros. A professora era valorizada, era amada. As crianças adoravam a professora, ela que criava um laço de carinho com os alunos – pelo menos as minhas, sim – e no outro ano era obrigada a deixar a turma. Todos ficávamos tristes e, ao mesmo tempo, ansiosos. A nova professora poderia ser tão ou mais legal que a anterior. O primeiro dia de aula, um misto de ansiedade e medo, a expectativa tomando conta. O material escolar novinho em folha. A aula passava tão rápido! O dia seguinte parecia não mais chegar.

Ao mesmo tempo em que eu admirava os professores e os livros, algo dentro de mim lutava para sair, embora eu não tivesse noção disso na época. Entre 97 e 98, o convite veio: fui chamado para minha primeira peça de teatro: O Natal de Luiza, uma história infantil, que promovia uma reflexão sobre o natal e o consumismo. Eu interpretava um Papai Noel que ficava na vitrine da loja e dizia: – Natal sem Papai Noel não é Natal! O dia da apresentação chegou. Dezembro, calor e o Papai Noel derretendo. Ventiladores foram ligados sobre mim para aplacar o calor e a expectativa em subir ao palco.

Deste dia em diante, o teatro nunca mais me largou. Apresentações escolares, apresentações criadas por mim, na igreja e em outros tantos lugares. Em 2005, finalizei o ensino médio e veio a hora de ingressar na universidade. E eu já sabia o que queria cursar: Ciências Biológicas. A disciplina de ciências, depois a de Biologia, sempre foram as minhas favoritas. Disputaram por anos, dentro de mim, um sério duelo com o teatro. Mas, nessa batalha, quem ganhou foi a Biologia, pelo menos a primeira delas. Pouco antes de terminar a graduação, a arte viria ganhar a próxima peleja: fui convidado para trabalhar no Departamento Municipal de Cultura da minha

cidade, Caxambu do Sul-SC. Eu era monitor das atividades desenvolvidas, dentre elas, o teatro.

Neste período, eu também iniciei minha carreira como professor, tanto na rede estadual quanto na municipal, de ensino de Caxambu do Sul, ainda que em circunstâncias de substituição ou licença de algum profissional. Trabalhei como professor substituto de inglês, arte e língua portuguesa. Minha experiência com a Biologia foi com um grupo de alunos do CEJA – Educação de Jovens e Adultos –, em 2010, também em Caxambu do Sul.

Entre 2012 e 2015, trabalhei em vários setores administrativos e pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó-SC, além de uma escola da rede particular de ensino deste município. Eu criava, ensaiava e dirigia espetáculos de fim de ano para esta escola, que, além desta função, me chamou para ser professor de arte em 2013. Paralelamente ao trabalho na Secretaria de Educação, no ano de 2014, comecei a dar aula particular de teatro para pequenos grupos nesta mesma escola, onde montávamos espetáculos para apresentar tanto na escola como fora dela, em eventos da cidade. Em 2015 passei uma temporada em São Paulo onde fiz um curso de atuação na Escola de Atores Wolf Maya, uma experiência bastante significativa. Neste mesmo ano, prestei a prova para obtenção do registro de ator junto ao Sindicato e Técnicos de Espetáculos de Santa Catarina, o SATED-SC, tendo acesso à banca a partir dos trabalhos que eu já vinha desenvolvendo na área do teatro. O registro chegou no mesmo ano. Em 2016, resolvi me aperfeiçoar um pouco mais (mesmo que não da maneira que eu considere suficiente): passei um tempo no Rio de Janeiro, buscando formação em direção teatral e interpretação para a TV junto à CAL – Casa de Artes das Laranjeiras.

Em 2017, eu já estava trabalhando com teatro em três locais, quando a ideia de montar um espaço artístico surgiu. Fiz um empréstimo de 2.800 reais, comprei uma cortina preta grande, alguns espelhos e um computador usado: nascia então a Casanova Escola de Teatro, numa casa alugada: no primeiro piso ficava minha casa, e no segundo, a escola. Iniciamos em fevereiro daquele ano com vinte e três alunos, em junho contávamos com setenta. Deste período em diante, a Casanova buscou parceria com artistas locais, criou eventos artísticos, se apresentou em muitos outros, tendo como missão oferecer aulas de teatro com o intuito de desenvolver as potencialidades e habilidades humanas a partir de uma proposta estética que valorize a pessoa, sua história e seu lugar.

Em 2018, a Casanova alcançava mais uma conquista: a única escola de teatro fora do litoral de SC que oferecia e ainda oferece o Curso Profissionalizante de Atores. Foi um lindo projeto que ainda dá frutos. Nesse mesmo ano, eu publiquei meu primeiro livro – O Anjo Androgéno – pela editora InVerso de Curitiba-PR. Nesse contexto descobri, talvez, meu maior prazer: escrever. A literatura chegava até mim e atuava de maneira catártica – exatamente como Vigotski descreve em *Psicologia da Arte*, conceito abordado no item cinco deste estudo. No mesmo ano, fui convidado para apresentar um programa de entrevistas num canal fechado de uma emissora de TV de Chapecó. Ainda em 2018, eu iniciava meu envolvimento com o cinema por meio da produção de curtas-metragens conceituais-pobres, gravados com celular e sem nenhum tipo de investimento financeiro. Todos os meus filmes foram lançados no cinema Arcoplex, no Shopping Pátio Chapecó.

Em abril de 2019, com a Casanova estruturada, cursos funcionando, em uma conversa numa lanchonete com minha amiga Cintia Dacoregio, esta me deu a notícia que tinha passado na seleção do mestrado em estudos linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). No mesmo instante, ela me disse que eu deveria fazer o processo seletivo na UFFS no mestrado em educação. Não tive muita reação naquele momento. Eu achava que a vida acadêmica estava muito distante de mim. Achava que um mestrado era só para “os fortes”, como se diz. Por acaso, entramos no site da universidade e o processo seletivo, para minha surpresa, estava aberto e finalizaria dentro de sete dias. Neste período, refleti sobre elementos que poderiam render um bom estudo e me deparei com a saúde emocional dos professores, algo que sempre mexeu comigo, que me incomodava: professores tendo que tirar licença por questões emocionais decorrentes de seu ofício. Buscando uma literatura e outra, me deparei com o conceito de Inteligência Emocional amplamente discutido por Mayer e Salovey, além de Daniel Goleman, psicólogos norte-americanos que cunharam e popularizaram este conceito ao redor do mundo. Para minha surpresa, fui recebendo as atualizações do processo de seleção do mestrado até que fui admitido em julho de 2019. Um caminho se mostrava aberto e eu precisava percorrê-lo. Em 2020, a pandemia trouxe nova surpresa: a Casanova Escola de Teatro encerrava suas atividades em julho daquele ano, por falta de condições financeiras. Eu estava muito tenso com toda a situação, estava desanimado e queria mudar completamente minha vida, especialmente com relação à vida profissional. O tempo passou e a roda gigante da vida girou e, em 2021, uma ex-aluna me procurou e me ofereceu sociedade. A

Casanova retomava suas atividades em maio de 2021. Neste mesmo período, mais uma conquista se avizinhava: a publicação do meu segundo livro *Filomena*, uma história que aborda o racismo numa cidade fictícia do oeste de Santa Catarina colonizada majoritariamente por italianos. O lançamento foi realizado em agosto de 2021.

Nesse percurso de iniciação à pesquisa, tive a honra de ser orientado pela Professora Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, que deu sequência à minha ideia original e, já nas primeiras conversas, me orientou a ler os estudos de Henri Wallon, considerando esta abordagem fundamental a este estudo. Coloquei-me, assim, a par dos escritos deste autor, escritos sobre afetividade e a dimensão das emoções. Inicialmente, propus um estudo teórico-prático para verificar se os jogos teatrais de Viola Spolin (metodologia que eu já utilizava em minhas aulas de teatro) poderiam ser um recurso pedagógico utilizado na formação inicial de professores e que desenvolvesse neles a inteligência emocional e a afetividade. A ideia inicial era criar uma intervenção abordando a prática dos jogos teatrais com um grupo de alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, portanto em formação inicial, para constatar se os jogos teatrais poderiam ser eficazes quanto ao desenvolvimento da inteligência emocional e afetividade destes profissionais em formação. Contudo, em 2020, ano em que desenvolveríamos a intervenção, a pandemia de COVID-19 chegou e tivemos que reestruturar nossa ideia. Optamos por fazer uma pesquisa de cunho bibliográfico tentando aproximar evidências que nos dessem elementos para uma discussão acerca do problema de pesquisa. Esbarraríamos em outro problema, caso nosso estudo inicial fosse adiante: precisaríamos de um psicólogo para nos auxiliar com a aplicação dos testes para mensurar o nível de inteligência emocional dos envolvidos, o que se mostrava de extrema dificuldade em relação ao tempo e ao prazo que teríamos para finalizar a pesquisa.

Em 11 de dezembro de 2020, aconteceu a banca de qualificação desta pesquisa. A partir da fala da professora Regina Célia Almeida Rego Prandini, foi possível compreender que a teoria da inteligência emocional e a teoria de Wallon tinham incompatibilidade epistemológica, especialmente por a primeira ter um viés cognitivista e a segunda materialista-dialético. A sugestão da professora Regina foi imediatamente acatada, especialmente, porque na sua visão, a teoria de Wallon

possuía elementos suficientes para discutir o papel das emoções na pessoa e também oferecia outros elementos que poderiam dialogar com a proposta de Viola Spolin.

O presente estudo parte de observações a respeito da saúde emocional dos professores, um problema que venho observando desde 2008, quando comecei a atuar como professor. Mesmo tendo atuado em setores administrativos na educação, situações de professores doentes emocionalmente faziam parte do meu dia a dia de trabalho. Inserido no contexto da educação desde 2008 até a presente data, percebo que é alta a frequência de profissionais em tratamentos ininterruptos, utilizando fortes medicamentos e com acompanhamento psiquiátrico e psicológico contínuo, afastados de seu trabalho com transtornos emocionais, geralmente em decorrência do contexto profissional. Questionava-me sobre os desafios emocionais impostos à profissão docente e que implicações as relações, bem como as mudanças sociais teriam sobre a saúde do professor. Esses fatos, portanto, me motivaram a buscar alternativas que pudessem ser úteis e que talvez minimizassem os efeitos desses conflitos por meio de um processo de desenvolvimento afetivo destes profissionais.

Nota-se que a velocidade com que as mudanças sociais ocorrem, especialmente na tecnologia, é muito mais rápida do que em décadas anteriores. A ideia de progresso, de avanço, está intrincada na evolução dos humanos, como seres que constroem a realidade social. Neste mundo contemporâneo, análogo ao mundo proposto por Philip Dick em *Blade Runner: Androides sonham com ovelhas elétricas?*¹, onde máquinas e humanóides governam o mundo, as emoções, as relações interpessoais afetadas com falta de empatia, assim como na obra, ficam em segundo plano. A falta de habilidade em utilizar as expressões afetivas modula o comportamento dos sujeitos, prejudica suas interações cotidianas e banaliza a importância de lidar com esses aspectos humanitários (GOLEMAN, 1995, 1998).

A escola, por ser um espaço de socialização, também se vê inserida nesse contexto de mudança e evolução. O papel da escola é oferecer um ensino que desenvolva conhecimentos e habilidades e, sobretudo, que promova a autonomia dos

¹ Philippe Kindred Dick (Chicago 16/12/1928 – Santa Ana 02/03/1982) foi um escritor norte-americano de ficção científica. Inovou esse gênero literário ao explorar temas políticos, filosóficos, sociais, autoritarismo, realidades alternativas e estados alterados de consciência. Uma de suas obras mais famosas é *Blade Runner: Androides sonham com ovelhas elétricas?*, escrita em 1968 e que narra a crise moral de Rick Deckard, um caçador de recompensas que persegue androides numa San Francisco pós-nuclear parcialmente deserta, no ano de 2019. Essa obra foi adaptada para o cinema em 1982, dirigida por Ridley Scott.

sujeitos para que exerçam sua cidadania de modo crítico e consciente. O professor, a professora, desempenham papel fundamental nessa relação, pois são eles que medeiam o processo de ensino. Assim, o desafio imposto aos professores nos dias atuais vai além do ensino de conteúdos científicos. O profissional da educação é constantemente desafiado a lidar com situações que atingem vários extremos, situações essas que exigem um certo “preparo” emocional. São conflitos de diversas ordens: pessoais, profissionais, sociais, econômicos, culturais, entre outros, que influenciam diretamente suas relações inter e intrapessoais. O dia a dia exige habilidades para gerir esses conflitos de maneira que não prejudiquem ou que minimizem seus efeitos na saúde emocional de todos os agentes envolvidos no contexto educacional, inclusive os docentes que têm papel fundamental neste cenário. No cotidiano escolar, essas habilidades emocionais podem ser decisivas na mediação do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a afetividade é elemento essencial, pois a criança, a partir dela, desenvolve bases emocionais seguras que refletirão positivamente sobre a maneira como aprende e se socializa. A escola como um lugar de transformação social é decisiva, já que, em nossa cultura, se configura como um dos principais contextos em que as capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais são construídas. O professor, como mediador, protagoniza esta ação, uma vez que seu trabalho docente vai além de desenvolver os aspectos cognitivos, ele também precisa propiciar situações em que o desenvolvimento da afetividade contribua para a construção da “pessoa completa” (WALLON apud AMARAL, 2004). Neste sentido, de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, é imprescindível destacar que,

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse contexto, é imprescindível destacar que a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, deve favorecer um entendimento de que a aprendizagem não se dá à parte da afetividade. Essa relação entre professor e aluno é necessária para que a criança se aproprie do conhecimento, potencialize seu desenvolvimento e

as relações sociais, bem como estimule seu lado criativo e tenha condições de ampliar suas experiências pessoais e interpessoais. De acordo com Wallon (apud ALMEIDA, 1999, p. 51), “a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”.

Formar profissionais que atuem instrumentalizados tanto cientificamente quanto emocionalmente é garantir que a educação cumpra seu papel de formar cidadãos críticos, autônomos, emocionalmente preparados e conscientes de sua atuação social.

Nesse contexto, compreende-se a importância de o professor estar emocionalmente preparado, sabendo reconhecer e agir racionalmente frente a suas emoções; o que certamente refletirá na construção de relações saudáveis e num ambiente favorável à aprendizagem. A Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (2000), nos mostra com precisão a necessidade do aspecto afetivo no ambiente escolar:

[...] [a] formação deverá preparar o professor, especificamente, para [...] [o] desenvolvimento cognitivo, **o cuidado com aspectos afetivos**, físicos, socioculturais e éticos, a partir da constituição de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática [...] a partir da adoção de atitude de acolhimento aos seus alunos e familiares, de respeito mútuo e do compromisso com a justiça, o diálogo, a solidariedade e a não-violência (BRASIL, 2000, p. 69, grifo nosso).

Ensinar é um ofício que demanda habilidades intelectuais e emocionais, os conflitos que surgem dessa relação necessitam ser reconhecidos e resolvidos de maneira saudável, mediados pela afetividade, cabendo ao(à) professor(a) esta incumbência. Daí a necessidade de estar bem emocionalmente. Ele(a) precisa estar amparado(a), tanto cientificamente quanto emocionalmente, para lidar com conflitos de diversas ordens que possam interferir na relação de ensino e de aprendizagem, especialmente, nos aspectos que afetam a sua saúde mental. De acordo com Rossini (2001, p. 16), “se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente da idade, sexo e cultura”, mas se torna ainda mais importante naquelas atividades que são essencialmente interativas, como é o caso da profissão do professor (TARDIF; LESSARD, 2009).

No entanto, a educação brasileira apresenta um cenário problemático quanto à saúde dos professores e suas condições de trabalho. A prática docente, de modo geral, é uma atividade que causa diversos impactos na saúde física e mental dos profissionais, especialmente o estresse, influenciando decisivamente no desempenho dos docentes (MARIANO; MUNIZ, 2006). O Ministério da Saúde do Brasil (2001), define que a Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do esgotamento profissional é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho resultante de relações sociais complexas, em especial, com profissionais que atuam em contato direto com os usuários. O trabalhador que antes era envolvido afetivamente com seus “clientes” ou com o trabalho em si, desgasta-se, perde sua energia, desinteressa-se e sua relação com o trabalho fica desgastada, sem sentido. Encaixam-se nesta categoria, profissionais da área da saúde, educação, segurança pública, entre outros.

Nesse sentido, a título de exemplo, em 2017 o Núcleo de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizou um estudo sobre sofrimento mental de professores da rede pública de ensino. Dos 1201 professores entrevistados (78,85% mulheres e 21,15% homens), 29,73% relataram algum tipo de adoecimento mental, dentre eles: estresse, depressão e ansiedade.

Com o recurso do inventário de depressão de Beck, encontrou-se a presença de sintomas depressivos em 44,04% dos professores; destes, 25,06% apresentavam depressão leve (disforia) e 18,98%, depressão moderada ou grave. Para estabelecer os níveis de ansiedade entre os professores da rede estadual de ensino do Paraná, utilizou-se o inventário de ansiedade de Beck. Entre os professores estudados, apenas 29,89% apresentavam níveis mínimos de ansiedade. Os demais foram classificados em duas categorias: ansiedade leve (29,48%) e ansiedade moderada ou grave (40,63%) (TOSTES *et al.*, 2018, p. 92).

Quanto à utilização de medicamentos, 65,53% dos professores pesquisados responderam afirmativamente, sendo que, destes, 32,31%, usavam drogas classificadas como psicotrópicas. No que se refere ao afastamento do trabalho por motivo de doença, 26,72% dos professores entrevistados relataram que já tinham sido afastados por sofrimento mental. Esse cenário se vê em outras regiões do país como mostra a totalidade do estudo (TOSTES *et al.*, 2018). O sofrimento docente, de acordo com a pesquisa, está ligado à desvalorização dos professores, salários baixos, desrespeito por parte dos estudantes, acúmulo de funções, cargas horárias exaustivas, salas superlotadas e pressão por metas de produtividade.

Buscando alternativas para contribuir em relação às questões de manifestações preponderantemente emocionais, que, com o tempo, podem causar sérios problemas à saúde psicológica dos indivíduos, buscamos, a partir do conceito de catarse cunhado por Vigotski na década de 20, em a *Psicologia da Arte*, como a arte pode contribuir nesse contexto, já que, pelos escritos do autor, é possível perceber que a arte pode funcionar como um meio de reelaboração emocional, ou seja, é capaz de transformar sentimentos desagradáveis em contrários.

Desse modo, consideramos de extrema importância encontrar maneiras de aprender a lidar com esses conflitos, as manifestações preponderantemente emocionais, de domínio da dimensão afetiva. Assim, a partir de minha formação artística, me questiono se a arte, por meio do teatro, em especial os Jogos Teatrais de Viola Spolin (ferramentas de ensino de teatro que trabalham com práticas de improviso) poderia ser uma aliada na formação básica dos professores e se esses jogos teriam o potencial de criar um repertório que auxiliasse estes profissionais a lidarem com as manifestações preponderantemente emocionais.

Assim, para a elaboração deste estudo, formulamos o seguinte **problema**: **Qual a pertinência de utilizar os jogos teatrais spolinianos como um recurso na formação de professores, para os auxiliar a lidarem com as situações de alta temperatura emocional em seu ofício?**

Sendo assim, este estudo tem como **objetivo geral**:

Discutir a pertinência, ou não, de utilizar os jogos teatrais spolinianos como um recurso na formação de professores, para auxiliá-los a lidarem com situações de alta temperatura emocional, em seu ofício.

Para viabilizar o estudo, definimos os seguintes objetivos específicos:

1 - Compreender de que modo a alta temperatura emocional – expressão da afetividade – pode afetar o professor, comprometendo as relações de aprendizagem e de convivência no contexto escolar.

2 - Discutir como a arte, e, mais especificamente, o teatro improvisacional de Viola Spolin, pode contribuir para o reconhecimento das emoções e o equilíbrio do comportamento.

3 - Identificar as características dos jogos spolinianos que poderão ser potencializadas de forma que eles se constituam como recursos na formação de professores, com o objetivo de prepará-los para lidarem com as situações de alta temperatura emocional em seu ofício.

Para atingirmos esses objetivos, organizamos esta dissertação nos seguintes itens:

- O item 2 apresenta o referencial teórico em que fundamentamos este estudo. Nele buscamos discutir a perspectiva psicogenética de Henri Wallon, que situa a afetividade como uma dimensão do desenvolvimento da personalidade, destacando sua relação com o movimento e a inteligência, a partir do conceito de integração funcional. Este conceito é fundamental para entendermos como o trabalho com o movimento proposto nos jogos de Spolin é importante para o desenvolvimento da afetividade. Considerando a complexidade da obra de Wallon e a necessidade de pinçar conceitos bem específicos dessa obra que contribuam para construir a argumentação desta dissertação, foram utilizados autores que abordam e tornam mais acessível a teoria desse autor, nomeadamente Regina Célia Almeida Rego Prandini, cujo trabalho estabelece uma interessante interlocução com o tema aqui debatido.

- O item 3 expõe as opções e procedimentos metodológicos deste estudo. Optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho bibliográfico que permitisse refletir sobre a proposta dos Jogos Teatrais Spolinianos a partir do conceito de integração funcional descrito por Wallon, para, assim, construirmos nossa argumentação com intuito de responder às questões propostas nesta pesquisa.

- No item 4, o foco é voltado para a escola, ou melhor, para os professores no contexto escolar, buscando aprofundar a reflexão em torno do primeiro objetivo específico. Fazemos um breve levantamento de estudos nos quais foram realizadas intervenções, tendo como foco a afetividade de professores, observando convergências e divergências com a proposta deste trabalho.

- O item 5 inicia dissertando sobre o papel da arte e a reelaboração das emoções a partir do conceito de catarse de Vigotski, assim como diferencia o jogo dramático do jogo teatral com a intenção de contextualizar o objeto desta pesquisa, os jogos teatrais. Na seção destinada ao jogo teatral apresentamos a história de seu surgimento, sua descrição e metodologia.

- O item 6 apresenta a análise da proposta de jogos teatrais de Viola Spolin. A análise destaca como as vivências motoras e cognitivas, propostas pelo jogo teatral spoliniano, podem ser exploradas para possibilitar o desenvolvimento afetivo, tendo como pano de fundo o conceito de integração funcional descrito por Wallon e o conceito de catarse descrito por Vigotski.

- Finalmente, o item 7 é constituído pela discussão, conclusão e considerações finais deste estudo, tendo como parâmetro o problema e o objetivo geral propostos acima.

Esperamos que este estudo contribua para a organização de propostas visando o desenvolvimento da afetividade dos (as) professores(as) nos processos de formação, tanto inicial como continuada.

2 INTEGRAÇÃO FUNCIONAL E AS EMOÇÕES NA PESSOA COMPLETA – CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON

A teoria Walloniana, é psicogenética, por estudar o desenvolvimento da pessoa, desde sua origem até tornar-se um representante típico da espécie. É por isso que Wallon dedicou grande parte de seus estudos à infância. Esta teoria nos faz enxergar o ser humano em mudanças contínuas e transformações em contato com o meio, privilegiadamente o meio social.

De acordo com Dantas (1983 apud Almeida 1999), o materialismo dialético é a base da produção científica de Wallon. Este princípio lhe permite construir uma teoria que concebe “numa mesma unidade o Ser e o meio [em] suas perpétuas interações recíprocas” (1983 apud Almeida 1999, p. 24).

A dialética não é um exercício verbal, uma doutrina formal, um malabarismo de teses e de antíteses, mas um método que se empenha em apreender a unidade da natureza e a sua diversidade, as suas contradições e a sua evolução. A dialética é uma atitude permanente de investigação que toma em consideração o fato de que nenhum fenômeno pode ser compreendido se for encarado isoladamente, que a natureza está envolvida num processo de movimento e de mutações, que estas mutações não são simples repetição circular, mas evolução, não apenas quantitativas e graduais, mas qualitativas, que esta evolução tem por motor a ação recíproca das forças da natureza (ZAZZO, 1978, p. 119).

Esses pressupostos do materialismo dialético embasam a obra de Wallon, que considera a pessoa completa em suas relações de caráter social e biológico com seu meio, em movimentos de formação e transformação (WALLON, 1963). Sendo assim, na teoria de Wallon, o ser humano é concebido em constantes mudanças de âmbito biológico e social, ou seja, “existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também do social” (WALLON, 1963 apud ALMEIDA, 1999, p. 21).

Assim, Wallon propõe que o desenvolvimento da pessoa se dá a partir da relação de seu organismo com o meio, ou seja, reconhece que o ser humano se forma à medida em que suas funções, que surgem de acordo com as etapas de maturação biológica, se desenvolvem condicionadas pelas circunstâncias que encontra no meio. Podemos entender, a partir desse contexto, que as funções dos seres humanos, para se desenvolverem, necessitam do meio social, da cultura. Nessa relação dialética, “a construção e a manutenção da cultura dependem do organismo humano, assim como

o desenvolvimento do organismo depende da cultura” (PRANDINI, 2004, p. 26), ou seja, um não existe independente do outro.

Wallon (1995) evidencia que é nas interações e trocas entre os sujeitos que a constituição do “eu” tem início. Essa relação só se efetiva frente ao outro que “revela-se como parâmetro para a constituição da identidade do eu” (ALMEIDA, 1999, p. 104). Assim, o ser humano se constitui histórica e culturalmente.

Na primeira fase de desenvolvimento de uma criança, o outro é principalmente a família. A partir do momento em que a criança tem consciência da existência do outro e passa a distinguir-se deste, outros grupos, como a escola, assumem papel decisivo na constituição da sua personalidade. Desse modo, “o meio social exerce um forte poder sobre a criança, pois os resultados das suas relações não se limitam ao desenvolvimento da sociabilidade, mas atingem os próprios limites do desenvolvimento da personalidade” (ALMEIDA, 1999, p. 105). Logo, conforme Wallon (1986 apud ALMEIDA, 1999, p. 106), “as pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se”.

A escola é um meio profícuo para a construção do “eu”, porque propicia uma gama de relações com os mais diversos grupos. Como parte fundamental dessas interações, está a relação professor-aluno, dialética por natureza, que oferece inúmeras possibilidades para a promoção do desenvolvimento da criança. Os conflitos que surgem dessa relação assimétrica desempenham papel fundamental na personalidade da criança. O professor, responsável “pela administração dos conflitos, revela-se como alguém potencialmente necessário na trajetória de delimitação do eu” (ALMEIDA, 1999, p. 106).

Os conflitos evidenciados nessa relação são fundamentais para a construção da personalidade infantil, uma vez que estabelecem inúmeras maneiras de identificação do eu. O professor desempenha papel ativo na constituição da pessoa do aluno e assume papel “de um observador, intérprete perspicaz, capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia de relações que se criam na apropriação do conhecimento” (ALMEIDA, 1999, p. 107). Ao professor compete não somente ensinar como também lidar com as relações intra e interpessoais que advém desse processo, cabendo ressaltar que ele:

[...] na condição de ser humano, tem sentimentos, experimenta emoções e vivencia situações afetivas em sua vida particular e no contexto da sala de aula, [o modo] como ele se relaciona com seus sentimentos e suas emoções,

implicam na sua afetividade e em sua vida pessoal e profissional, por isso, atribui-se ao professor a responsabilidade de procurar estabelecer laços de afetividade com seus alunos, a ter equilíbrio emocional diante dos conflitos e das situações que lhe exigem lidar com as emoções e com o afeto, além de fazer escolhas e tomar decisões, as quais, muitas vezes lhe obrigam a dizer não, porém, lhe impõem que sua atitude seja ética (MACHADO, 2007, p. 124).

Antes de abordarmos especificamente o problema proposto nesta pesquisa, precisamos compreender como as emoções – expressão da afetividade – afetam o professor, e podem facilitar ou comprometer as relações de aprendizagem, bem como de convivência no contexto escolar. Para isso, recorreremos a Wallon para contextualizar o papel da afetividade (dimensão das emoções) e como esta se integra às outras dimensões funcionais (ato motor e cognição) no desenvolvimento da pessoa completa. No próximo item, apresentaremos essa discussão.

2.1 INTEGRAÇÃO FUNCIONAL NA CONSTITUIÇÃO DA PESSOA

A teoria psicogenética de Henri Wallon² (1879-1962) propõe a investigação da maneira como um recém-nascido se torna adulto, compreendendo a criança em sua totalidade, seus aspectos pessoais, afetivos, cognitivos e motores. No centro dessa teoria estão as emoções associadas ao ato motor e à inteligência, aspectos igualmente importantes na construção do sujeito. A esfera afetiva ocupa lugar de destaque tanto no desenvolvimento do sujeito como na construção do conhecimento.

² Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 15 de junho de 1879 e faleceu em 01 de dezembro de 1962. Wallon formou-se, inicialmente em filosofia, posteriormente medicina e psicologia. “Seus estudos têm como principal objetivo decifrar o homem, isto é, desvelar como um recém-nascido, com toda a sua imperícia, transforma-se em adulto. Com essa preocupação, atribuiu um papel básico à emoção e sobre ela elaborou uma teoria psicogenética que ocupa um lugar fundamental em toda a sua obra” (ALMEIDA, 1999, p.19). Wallon inova o campo da psicologia por meio de um “método [que] consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade” (ALMEIDA, 1999, p. 23), de natureza epistemológica materialista-dialética. Como docente, lecionou em diversos institutos de ensino superior. Em 1937 foi nomeado professor no *Collège de France*, ocupando a cadeira de Psicologia e Educação da Criança. Wallon, estudioso de Marx, filiou-se ao Partido Comunista Francês em 1942 e lutou contra a ocupação nazista ao lado da Resistência Francesa. Nesse período foi perseguido pela Gestapo tendo que viver na clandestinidade. Em 1944, Wallon foi nomeado Secretário da Educação Nacional e de 1945 a 1946 atuou como presidente da Comissão da Reforma Educacional, período em que propõe o plano *Langevin-Wallon* (equivalente a LDB no Brasil). A partir de 1946 presidiu a seção francesa da Liga Internacional da Educação Nova, que reunia pedagogos, psicólogos e filósofos que criticavam o ensino tradicional. Presidiu a liga até sua morte em 1962. Em 1948 lança a revista *Enfance* que servia de plataforma de informações e consultas referentes às novas ideias no mundo educacional, tornando-se referência a professores e pesquisadores. Morreu aos 83 anos em Paris. Wallon visitou o Brasil em 1935.

Com efeito, Wallon considera a afetividade um dos pontos de partida para a formulação do psiquismo humano, ou seja, a construção do conjunto de características psicológicas de um indivíduo (WALLON, 1968; DANTAS, 1992; ALMEIDA, 1999).

Assim, antes de iniciar efetivamente a discussão sobre integração funcional e preponderância afetiva/emotiva consideramos necessário conceituar a palavra **afetividade**, uma vez que seu significado é bastante amplo. Segundo o Dicionário Michaelis, afetividade é a “sf. 1. Qualidade ou caráter daquele que é afetivo”. A afetividade é uma extensão da palavra afeto que vem do latim *affectus* que significa: tocar, comover o espírito, unir, fixar. A palavra afetividade, de acordo com o Dicionário de Psicologia, também é conceitualizada como “conjunto de reações psíquicas de um indivíduo: sentimentos, emoções e paixões” (MESQUITA; DUARTE, 1996, p. 7).

A afetividade, portanto, é “um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia” (DÉR, 2004, p. 61).

Ainda de acordo com Dér (2004), a afetividade é um conceito amplo que “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (DÉR, 2004, p. 61).

A partir dessa informação vale ressaltar que afetividade não é um sentimento, nem paixão ou emoção. É um termo mais amplo que engloba essas três formas de expressão, que por sua vez pressupõem significados diferentes. Wallon (1994 apud ALMEIDA, 1999) esclarece que o sentimento “se caracteriza por reações mais pensadas, logo, menos instintivas, as reações emocionais são do tipo ocasionais, instantâneas e diretas. Já as paixões contam com o raciocínio; portanto, existe noção de realidade externa” (Wallon 1994 apud ALMEIDA, 1999, p. 52). A autora ainda enfatiza que a emoção é um estado subjetivo, efêmero, com componentes orgânicos, tônicos, é a expressão da afetividade. O sentimento é resultante da integração da emoção com as funções pertencentes ao conjunto da representação. Quando uma emoção é reconhecida e nomeada, passa a ser um sentimento. Os sentimentos definem estados mais permanentes do que as emoções que são mais efêmeras. As paixões só aparecem quando a criança se autocontrola, a partir do estágio do Personalismo, onde a emoção pode ser contida (amadurecimento do ciúme, ligações afetivas exclusivas, ambições etc.), como veremos adiante.

[...] a teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão; os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes; na emoção há predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão da ativação do autocontrole (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 17 apud PRANDINI, 2020, p. 67).

Wallon (apud PRANDINI, 2020), atribui à emoção um papel importante no desenvolvimento e comportamento humano:

O lugar que ocupam as emoções no comportamento da criança, a influência que continuam a exercer sobre o adulto, abertamente ou em surdina, não é, pois, um simples acidente, uma simples manifestação de desordem. Organizadas, têm, ou tiveram, sua razão de ser. O momento que marcaram na evolução psíquica corresponde ao estágio que seus centros ocupam no sistema nervoso. O papel que conservam na conduta do homem parece demonstrado pela relativa autonomia de seus centros (WALLON, 1995, p. 81 apud PRANDINI, 2020, p. 63).

No livro *A evolução psicológica da criança* Wallon (1968), propõe uma divisão das funções dos seres humanos e as denomina: conjuntos ou domínios funcionais. Essa categorização foi realizada de acordo com seus traços preponderantes, sendo eles: o domínio do ato motor, da afetividade e do conhecimento (cognição). O autor acrescenta um quarto domínio, o da pessoa, que basicamente pode ser entendido como o resultado da integração dos três primeiros, como podemos observar nos escritos de Prandini (2004):

Pessoa é o conceito empregado por Wallon para definir e nomear o domínio funcional resultante da integração dos três primeiros: ato motor, afetividade e conhecimento. Pessoa é o todo diante do qual cada um dos outros domínios deve ser visto, pois para Wallon cada parte deve ser considerada diante do todo do qual é parte constitutiva, sob pena de, ao contrário, perder seu significado essencial. Assim, pessoa é um conceito abstrato, genérico, que se refere ao que há de comum entre os homens, opondo-se ao conceito de indivíduo, como homem particular, concreto (PRANDINI, 2004, p. 30).

Nesse sentido, Prandini (2020) explica que, para Wallon, a afetividade,

[...] é o domínio que agrega as funções cuja base é a emoção e que ligam a pessoa ao meio, dando-lhe o poder de ser afetada por condições tanto externas como internas e conferindo-lhe recursos de resposta. A afetividade refere-se à energia que mobiliza o indivíduo e confere o tom às suas atitudes. Sua atuação é complementar às funções do domínio do conhecimento, responsável pelo poder estruturante que modela a ação a partir das circunstâncias. Ambos os domínios têm como base as funções do ato motor. As funções dos três domínios atuam de maneira integrada na constituição do quarto: a pessoa. (PRANDINI, 2020, p. 62).

A autora enfatiza que a dinâmica funcional da pessoa só pode ser compreendida a partir da **integração funcional** dos conjuntos, não de forma justaposta, mas sim combinados, o que caracteriza a aparição de outras funções mais complexas.

A integração funcional manifesta-se como uma forma de relação singular entre as funções de um organismo, chamada aqui de configuração. A configuração da integração funcional confere à pessoa um jeito de existir e atuar próprio a cada etapa do desenvolvimento e deve, portanto, ser entendida não como um estado final a ser alcançado, mas como um equilíbrio plástico que garante a sobrevivência ao organismo pela adaptação ao meio (PRANDINI, 2004, p. 31).

Não podemos compreender a integração funcional como uma simples adição de funções. No caminho de se tornar adulta, novas funções surgem pela integração de novas possibilidades, a partir da maturação biológica, ao conjunto de funções já existentes. Essas novas funções se integram à pessoa, modificando-a, transformando-a em sua totalidade. É a partir dessa totalidade que a nova função exerce seu papel.

A integração funcional configura-se, pois, como uma condição que permite o surgimento da vida e possibilita que o ser humano aja sobre o mundo, e é a partir dela que o conceito de pessoa é entendido como um domínio funcional composto pelos outros três conjuntos: ato motor, afetividade e conhecimento ou cognição, e suas preponderâncias. Vejamos como estes domínios funcionais se organizam na gênese da pessoa.

Ao nascer, o bebê, já carrega consigo um conjunto de funções, reflexos e movimentos impulsivos, pertencentes ao domínio do ato motor, que são a base por onde se dará o desenvolvimento da pessoa. No domínio da afetividade, temos as emoções, sentimentos e paixões, “que têm sua gênese nos estados de bem e mal-estar orgânicos do recém-nascido, ou seja, nas funções do ato motor” (PRANDINI, 2004, p. 33). A autora ainda enfatiza que:

É com base nestes estados orgânicos de bem e mal-estar que se desenvolvem as emoções. As emoções, consideradas a base da afetividade, são processos orgânicos que motivam atividades do organismo. Assim, a afetividade tem origem nas funções orgânicas, portanto, de domínio do ato motor” (PRANDINI, 2004, p. 33, grifo nosso).

O processo acima descrito se dá à medida que o movimento impulsivo, por aprendizagem, se transforma em movimento intencional e mais tarde, graças à mediação cultural, num gesto carregado de significação ligado à ação.

[...] a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge na vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da história. Desta forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (DANTAS, 1992, p. 85-86).

Dessa forma, é sobre a base fornecida pelo ato motor, impregnada de motivações advindas da afetividade e significadas pela cultura, que surge o aparecimento e desenvolvimento das funções mentais:

O gesto comunicativo, revestido de significado, ao sintetizar o movimento (ato motor), linguagem (conhecimento) e intenção (expressão da vontade, portanto vinculada à afetividade), é o prelúdio da representação (PRANDINI, 2004, p.34).

O desenvolvimento das funções do domínio do conhecimento se dá, portanto, pelo desenvolvimento das dimensões motora e afetiva. É a comunicação emocional que dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. A inteligência surge depois da afetividade, e a partir das condições de desenvolvimento motor, e se alterna e conflita com ela (DOURADO; PRANDINI, 2000, p. 3 apud PRANDINI, 2004, p. 34).

No contexto do desenvolvimento da criança e em relação à integração funcional, é importante destacar que esses processos não são mecânicos, lineares, contínuos. São processos dialéticos, constituídos por oposições, oscilações, avanços e retrocessos que, a partir do acúmulo quantitativo das funções e da interação das funções já estabelecidas, propõem a transformação e a integração da nova função que emerge. Essa interação é estimulada por meio de conflitos entre as funções; a configuração da integração das funções é resultante de movimentos de superação entre elas, não significando harmonia ou alcance de patamar estável, mas sendo parte do processo de adaptação do indivíduo às exigências do meio para garantir sua sobrevivência.

2.2 PREPONDERÂNCIA FUNCIONAL NA CONSTITUIÇÃO DA PESSOA

Outro conceito que merece destaque no presente estudo é o da **preponderância funcional**. A teoria de Wallon destaca que o processo de integração funcional, ao longo do desenvolvimento, não acontece de forma única ou sucessiva, mas sim mediado pela alternância de preponderância entre os domínios, ou seja, nas atividades executadas por uma pessoa, as funções agem conjuntamente, porém sob a preponderância de uma delas. A integração das funções continua ocorrendo, porém com destaque de uma delas, de acordo com a atividade exercida. Nos primeiros meses de vida de uma criança, prepondera o domínio motor, enquanto a afetividade e o conhecimento preponderam, de forma alternada, durante o desenvolvimento da pessoa, de modo que a afetividade visa, nesse contexto, a construção do eu e o conhecimento do mundo exterior.

A preponderância funcional também se aplica às atividades cotidianas. Uma atividade física, por exemplo, na qual se exige certa habilidade, requer a preponderância do ato motor, enquanto, ao experimentar uma forte emoção, a pessoa está sob a preponderância do domínio da afetividade. É importante destacar que os outros domínios continuam presentes, integrados, porém de forma menos evidente, como por exemplo: quando alguém sente raiva ou medo (indução de emoção) e começa a tremer. O tremor indica claramente a presença do domínio funcional motor, que foi “acionado” a partir da preponderância da afetividade. Ao mesmo tempo, há a atuação, também de maneira menos evidente, do domínio funcional do conhecimento, quando a pessoa, ao reconhecer a emoção vivida, identifica e nomeia o que sente. Ao ser identificada, nomeada e representada, a emoção passa a ser um sentimento.

A integração funcional também pode ser percebida em uma atividade de preponderância do conhecimento. Por exemplo, quando uma criança tem em sua frente, no ambiente escolar, um problema matemático, ou mesmo uma prova para resolver, é evidente que o domínio acionado é o do conhecimento. Caso a criança não se sinta capaz de resolver o problema, a ansiedade e o medo podem aparecer – domínio afetivo – e estimular a aparição de algum movimento imediato, como tremor nas mãos e no corpo – domínio motor – que pode dificultar ainda mais a resolução das atividades levando-a a evitá-las, a menos que seja adicionado algum tipo de motivação (domínio afetivo).

A partir do exemplo visto acima é possível compreender a importância de entender o significado da integração funcional, da categorização das funções, especialmente porque vivemos numa sociedade que segrega corpo e espírito, razão e emoção. O conceito de integração funcional nos mostra que é possível superar essa forma de pensamento ao evidenciar que, tanto no desenvolvimento da pessoa quanto nas atividades que desenvolvemos cotidianamente, há a presença dos três domínios interligados. De acordo com Prandini (2004):

[...] a afetividade corresponde à energia que mobiliza a pessoa para o ato, enquanto o conhecimento corresponde ao poder estruturante que modela a ação a partir das condições disponíveis no momento, e que ambos têm como base as funções neurofisiológicas, portanto pertencentes ao domínio do ato motor (PRANDINI, 2004, p. 36).

Esses domínios integrados permitem conhecer o mundo, aprender sobre ele, agir e transformá-lo, desenvolver-se fisiológica, psíquica e socialmente, resultando no quarto domínio funcional: a pessoa completa.

Em síntese, a teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade proposta por Wallon alia a afetividade ao ato motor e à cognição, uma relação marcada por rupturas e sobreposições denominadas *alternâncias funcionais* que não acontecem de forma linear ou cronológica. Ou seja, em cada fase, a criança vivencia experiências em que uma das esferas, motora, afetiva ou cognitiva, fica em evidência, caracterizando diferentes e sucessivos estágios de desenvolvimento. A partir do surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento, Wallon compreende que esse novo estágio³ incorpora condições de um estágio anterior, ampliando-o e resignificando-o e possibilitando novas construções.

Assim, de acordo com Wallon, a criança perpassa por diversos estágios que podem ser de maior interiorização e outros que se voltam ao exterior e que é possível identificá-los ao longo de seu desenvolvimento (ALFANDÉRY, 2010). Para Wallon, esse percurso é descontínuo e assimétrico, pois entende o desenvolvimento da pessoa “como uma construção progressiva em que se sucedem fases com

³ Estágio: utilizado no texto para descrever as fases ou etapas do desenvolvimento humano. Para Galvão (1995), “no desenvolvimento humano podemos indicar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucodem-se numa ordem necessária, cada um sendo preparação indispensável para o aparecimento das seguintes” (GALVÃO, 1995, p. 39). Os estágios explicam de maneira específica como funciona a preponderância de cada domínio funcional.

predominância alternadamente afetiva e cognitiva” (GALVÃO, 1995, p. 43). Cada fase tem sua característica própria e a preponderância de uma atividade. As atividades de cada fase são o que as crianças dispõem para comunicar-se com o ambiente naquele período.

No quadro abaixo, apresentamos resumidamente os cinco estágios propostos pela psicogenética de Wallon.

Quadro 1 – Estágios da Psicogenética de Wallon

Nº	Estágio	Idade	Descrição
1	Impulsivo Emocional	0 a 1 ano	A emoção é o instrumento de interação da criança com o meio. Em resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações dos bebês às pessoas que intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância das manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior.
2	Sensório-motor e projetivo	1 a 3 anos	O interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Acontece nessa fase o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Funcionamento mental projetivo: ainda nascente, o pensamento precisa de auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).
3	Personalismo	3 a 6 anos	Nesse estágio, a tarefa central é a formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.
4	Categorial	6 a 11 anos	Esse estágio traz importantes avanços na inteligência, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade, realizadas no estágio anterior. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista no mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.

5	Puberdade e adolescência	11 anos em diante	A crise da puberdade rompe a “tranquilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Esse processo traz à tona questões pessoais, morais e existências, numa retomada da predominância da afetividade.
---	--------------------------	-------------------	---

Fonte: (GALVÃO, 1995).

É possível observar, a partir do quadro acima, como a afetividade se apresenta no contexto do desenvolvimento infantil: ora com predominância subjetiva acumulando energias, ora com predominância cognitiva, dispendendo energia.

O componente da afetividade que assume o desenvolvimento da criança ao longo do primeiro mês de vida é o da emoção. Um recém-nascido é um ser basicamente emocional, com suas limitações e imperícias, portanto faz-se necessário criar relações com o ambiente e especialmente com as pessoas, pois disso garantirá a sua sobrevivência. Neste período a criança encontra-se voltada a si mesma, ao mesmo tempo que desenvolve habilidades que permitirão, mais tarde, interagir com o mundo à sua volta. Nesse sentido, Almeida (1999), elucida que enquanto a criança não dispõe de palavras, o movimento (domínio funcional do ato motor), é a maneira como ela se relaciona com o mundo à sua volta. A afetividade se manifesta por meio dos movimentos, dos gestos, da expressividade que advém dessa relação, e possibilita comunicar desejos, necessidades e humores do bebê. De acordo com Wallon (apud DANTAS, 1993, p. 73), “a emoção é diretamente proporcional ao grau de imperícia” da criança. Nesse contexto, a emoção

[...] é, porém, a condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida que possibilita uma primeira forma de comunicação, básica, primitiva, profunda, lastro sobre o qual se constituirá a comunicação linguística que transporta o conhecimento e dá ingresso à vida cognitiva. A emoção estabelece, pois, as bases da inteligência, se identificada com o seu desenvolvimento próximo, a afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela (DANTAS, 1993, p. 73).

Esses movimentos evidenciados nos recém-nascidos e pela criança, ainda em níveis de imperícia, provêm da relação existente entre o tônus muscular e as emoções, pois “o aparelho muscular recebe e sinaliza as impressões afetivas do bebê, exercendo o papel de veículo de comunicação das emoções” (ALMEIDA, 1999, p. 60). Os gestos, espasmos, os reflexos tônicos tornam-se um veículo social, pois garantem

a comunicação, mesmo que de maneira não-verbal com o meio que o cerca, de modo a mobilizar o outro para suprir suas necessidades. De modo geral, a expressão tônica (diálogo tônico) – carregada de emoções – dos bebês garante sua sobrevivência e estabelece suas relações afetivas com as pessoas à sua volta, especialmente quanto à mobilização do outro na direção de suprir as suas necessidades.

Como evidencia Dantas (1992), os movimentos reflexos e os impulsos observados no primeiro estágio do desenvolvimento infantil são o ponto de partida para a construção do pensamento categorial e a personalidade diferenciada de cada indivíduo. Perceber esses aspectos primários do desenvolvimento foi o que tornou a teoria de Wallon original. Esses movimentos, reflexos tônicos ou impulsos emitidos pelo bebê, atuam indiretamente sobre o meio físico.

Mahoney (2004) evidencia que o ato motor “insere a pessoa na situação concreta do momento presente. É o seu recurso de visibilidade” (MAHONEY, 2004, p. 16). Além disso, é responsável pelo deslocamento do corpo no tempo e espaço, e também pelas reações posturais que garantem o equilíbrio corporal. O ato motor oferece “o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem em atitudes e mímicas” (MAHONEY, 2004, p.16), além de assegurar o contato com o “outro” e favorecer as interações, garantindo a sobrevivência do indivíduo e da espécie. Assim, o ser humano se constitui um ser “geneticamente social”.

Ainda no que tange a afetividade, ela torna-se cada vez mais racionalizada a partir do estágio categorial, ou seja, os sentimentos são elaborados no plano mental (GALVÃO, 1995).

Galvão (1995) e Dantas (1992) enfatizam a preponderância intelectual como um período de elaboração do real e do conhecimento do mundo físico, enquanto a preponderância do aspecto afetivo corresponde à construção das relações com o mundo humano e à construção do eu.

De maneira geral, a Teoria de Wallon, por meio da lei da integração funcional, nos evidencia que o domínio da afetividade se origina a partir das funções do ato motor, e as duas funções integradas culminam no surgimento das funções de domínio do conhecimento (representações). De acordo com Prandini (2020),

A vida psíquica, especificamente a representação, tem sua gênese no movimento corporal e se desenvolve à custa de sua inibição, assim também a razão tem sua origem na emoção e tem por destino preponderar sobre ela. O desenvolvimento deve conduzir à predominância da razão, segundo Wallon, mas mesmo as atitudes sob preponderância da razão têm seus

motivos no domínio da afetividade. É a afetividade que dá a direção às ações, que orienta as escolhas, baseada nos desejos, na volutividade, na motivação, nos significados e sentidos atribuídos às suas experiências anteriores, em suas necessidades não apenas fisiológicas, mas principalmente socioafetivas. Muito embora no adulto as funções ligadas ao domínio do conhecimento devam preponderar sobre as do domínio da afetividade, esta última é capaz de preponderar sobre a razão em algumas circunstâncias, sendo que nas crianças a preponderância das funções dos domínios do ato motor e da afetividade é esperada, gerando comportamentos considerados característicos a cada fase de desenvolvimento (PRANDINI, 2020, p. 60).

Por meio dessa breve explicação, tentamos evidenciar como Wallon concebe a afetividade na dimensão do desenvolvimento infantil. O autor estuda a pessoa numa perspectiva integral, por meio da interação ato motor, afetividade e inteligência, domínios funcionais que interagem num universo de protagonismo, alternância e interdependência, que leva à construção do psiquismo e da personalidade humana. Como já observado, a afetividade – objeto deste estudo – é “indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo” (MAHONEY, 2004, p. 18).

Tendo como pano de fundo a teoria que acabamos de explicar brevemente, apresentaremos a seguir os caminhos que trilhamos para a execução desta dissertação.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Como afirmado na introdução, neste trabalho nos propomos a responder o seguinte problema:

Qual a pertinência de utilizar os jogos teatrais spolinianos como um recurso na formação de professores, para os auxiliar a lidar com as situações de alta temperatura emocional em seu ofício?

Para isso, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

1 - De que modo a preponderância das emoções – expressão da afetividade – pode afetar o professor, comprometendo as relações de aprendizagem e de convivência no contexto escolar?

2 - Qual a relação entre as situações de alta temperatura emocional e a elaboração de vivências motoras/emocionais/cognitivas nos jogos teatrais spolinianos?

3 - Que características dos jogos spolinianos podem ser potencializadas para que eles se constituam como recursos na formação de professores, de forma a auxiliá-los a lidar com as situações de alta temperatura emocional em seu ofício?

Optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, que nos permitisse refletir sobre as propostas contidas nos jogos teatrais de Spolin à luz da teoria de Wallon, procurando construir nossa argumentação a partir das questões de pesquisa levantadas acima.

Para responder à primeira questão de pesquisa, construímos o item 4, no qual buscamos refletir sobre o espaço da afetividade no trabalho docente. Para isso, estabelecemos um diálogo entre Tardif e Lessard (2009) e Biesta (2013) para favorecer uma reflexão acerca do trabalho docente. Para abordar a dimensão da preponderância nas relações que se estabelecem na escola, especialmente a sua manifestação na pessoa do professor, recorreremos a Prandini (2004, 2020), Galvão (1995), Almeida (2004), Dér (2004) e Almeida (2011), autoras que evidenciam em seus estudos a Teoria de Wallon, explicando como os domínios funcionais se integram para formar a pessoa completa.

Neste item, também buscamos verificar, com base em pesquisas nacionais, realizadas nos últimos quinze anos, qual o espaço do domínio funcional da afetividade na formação de professores. Para a realização desse levantamento, consultamos os

principais portais de publicação de periódicos nacionais: o portal de periódicos da CAPES, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD).

Iniciamos a busca pelo Portal de Periódicos da CAPES. Nos itens “busca avançada”, inserimos os termos “AFETIVIDADE” e “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”. Foram encontrados 233 registros, dos quais 45 trabalhos abordavam alguma relação entre afetividade e formação de professores. Os demais trabalhos foram filtrados pelo portal a partir da expressão FORMAÇÃO DE PROFESSORES e não traziam relação com a afetividade. A partir destes dados, criamos três categorias para organizar os registros: (1) Afetividade no processo de ensino e de aprendizagem; (2) Afetividade e identidade docente; (3) Afetividade em outros contextos educacionais.

Na primeira categoria, estão agrupados 30 trabalhos que abordam, de modo geral, a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem em vários níveis de ensino, desde a educação infantil, EJA (Educação de Jovens e Adultos) até a universidade. Os resultados destes trabalhos enfatizam que relações afetuosas do professor com o aluno contribuem para a sua aprendizagem e, em geral, para seu desenvolvimento educacional.

Na categoria 2, agrupamos 5 trabalhos que abordam a importância da afetividade na identidade docente, destacando o quanto esse domínio funcional pode ampliar as potencialidades do professor no contexto de sua profissão.

Os outros oito trabalhos (categoria 3) abordam a afetividade em outros contextos educacionais, como por exemplo, a afetividade na atuação do psicólogo escolar.

No portal SciELO, a busca por “AFETIVIDADE” e “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” traz apenas 13 resultados. No entanto, quando pesquisamos por “AFETIVIDADE”, localizamos 327 trabalhos, dos quais 37 estão relacionados com a formação de professores. Destes 37, 22 foram agrupados na primeira categoria “Afetividade no processo de ensino e de aprendizagem”, 5 estão na categoria “Afetividade e identidade docente” e 11 estão na categoria “Outros”.

No portal da BDTD, quando buscamos “AFETIVIDADE” E “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” encontramos 841 trabalhos relacionados. Destes, apenas 49 estão dentro do critério buscado. Dos 49 trabalhos encontrados, 24 foram alocados na primeira categoria, 11 na segunda e quatro na terceira.

A análise dos trabalhos selecionados foi incluída no próximo capítulo, mais especificamente, no item 3.3.

Para responder à segunda questão de pesquisa, construímos o item 5, apresentando inicialmente como a arte pode se constituir em um meio psicológico que visa o equilíbrio do comportamento. Para isso, recorreremos aos escritos de Vigotski [1965] a partir de Faria, Dias e Camargo (2019), mais especificamente ao conceito de catarse que Vigotski apresenta em *Psicologia da Arte*. Na sequência, acrescentamos à discussão a proposta dos Jogos Teatrais de improviso de Viola Spolin, descrevendo como a autora estrutura sua metodologia de ensino de teatro. Para isso recorreremos a Spolin (1999, 2012, 2019, 2020).

No item 6, abordamos a discussão central deste estudo, para responder à terceira questão de pesquisa. Analisamos os jogos, em busca de elementos que permitissem relacionar a elaboração de vivências motoras, afetivas e cognitivas nos jogos teatrais spolinianos com o que apresentamos acima sobre as emoções. Para isso, fizemos uma análise dos elementos constituintes dos jogos à luz do referencial teórico.

Por fim, para responder ao problema central da pesquisa, elaboramos o item 7, que apresenta a discussão e conclusão deste estudo.

4 A PREPONDERÂNCIA AFETIVA E O TRABALHO DOCENTE

A teoria de Wallon, devido ao seu objeto de estudo – a psicogenética – e sua abordagem, sugere um vasto campo de implicações educacionais. Estudar a pessoa completa a partir de uma visão dialética “faz com que sua teoria, abrangente e dinâmica, sirva a múltiplas leituras por parte de quem procura, nela, subsídios para a reflexão pedagógica” (GALVÃO, 1995, p. 89). Ainda, de acordo com Almeida (2004), a teoria walloniana afirma que “o professor desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno” (ALMEIDA, 2004, p. 126). É a partir deste contexto que pretendemos, neste capítulo, discutir sobre a pessoa do professor em sua atividade docente e ressaltar a importância de compreender e considerar a integração funcional no trabalho do professor, conforme a teoria Walloniana.

4.1 O TRABALHO DOCENTE E O PROFESSOR WALLONIANO

A docência, assim como outras profissões, pressupõe a presença de um “objeto humano” que, por sua vez, modifica profundamente a natureza do trabalho, bem como a atividade do trabalhador. A presença do outro conduz o trabalhador, neste caso, o professor, a se relacionar com seu objeto, interagir com ele. Neste sentido, recorreremos a Tardif e Lessard (2009), mais especificamente no livro *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, para podermos delinear como se efetivam as relações com o outro no trabalho docente, assim como as interações que decorrem desse processo. Antes, consideramos necessário contextualizar a ideia do trabalho e sua relação com o objeto numa perspectiva mais abrangente.

Marx, contudo, mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 28-29).

A partir dessa perspectiva é possível identificar na docência uma profissão que modifica não somente o objeto, mas também a identidade do trabalhador, do professor, isso porque a relação dele com o objeto não pode “se reduzir à sua

transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 30), ou seja, no trabalho sobre e com os seres humanos torna-se impossível negar a humanidade do outro. Ainda sobre essa relação, os autores descrevem a docência como um trabalho “cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 35).

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 31).

Na docência, a principal função do trabalhador, em relação ao seu objeto de trabalho, é a de ensinar, agindo deliberadamente em função da aprendizagem e da socialização dos alunos. Assim, o ensino “aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 44) e os professores como “atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 38). O trabalho docente, portanto, é uma atividade que não pode ser executada sem dar sentido às ações; ações estas que vão implicar significativamente na vida dos discentes e daqueles que estão inseridos direta e indiretamente no contexto escolar. Nesse sentido,

O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte, de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes. Receber seus aprendizados. Os aprendizados e as ferramentas da cultura (ARROYO, 2008, p. 54).

A partir dessa ideia, pode-se compreender o trabalho do professor, essencialmente interativo, como um meio de favorecer às novas gerações o acesso à cultura e, conseqüentemente, a humanização, não de modo linear, inserindo indivíduos numa ordem preexistente, mas sim com responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual. Nesse sentido, Gert Biesta, pedagogo holandês, esclarece que enxerga:

[...] a questão da humanidade do ser humano como uma questão radicalmente *aberta*, uma questão que só pode ser respondida pela participação na educação, em vez de uma questão que precisa ser respondida *antes* de podermos participar da educação (BIESTA, 2013, p. 25).

A partir da visão de Biesta (2013), a educação deve ser compreendida em termos de “produção” da pessoa autônoma racional, na qual o docente tem como função “liberar” o potencial racional do ser humano, não de maneira mecânica, em termos literais de produção e liberação, mas, sim, focando em maneiras pelas quais o novo indivíduo possa se tornar **presença no mundo**, como um sujeito humano, único e singular. Neste sentido é que o autor enfatiza que:

O papel do educador em tudo isso não é o de um técnico [...], mas tem de ser compreendido em termos de responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, e em termos de responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença (BIESTA, 2013, p. 26).

A visão de Biesta é importante dentro deste contexto para evidenciar que não são simples os atributos da profissão docente. Ao executar seu trabalho, o professor precisa ter em mente que muitos aspectos envolvem a tarefa de ensinar, especialmente no que tange ao compromisso e à responsabilidade de sua atuação. O trabalho sobre o humano, aqui compreendido como docência, é uma atividade que envolve necessariamente “a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízos de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário” (MAHEU & BIEN-AIMÉ, 1996, p. 190 apud TARDIF; LESSARD, 2009, p. 33).

Embasados no contexto apresentado acima, é possível evidenciar a magnitude do papel do professor e sua atuação como organizador e mediador nos grupos, ao proporcionar-lhes a vivência de papéis diferenciados, “aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, aprender a conviver” (ALMEIDA, 2011, p. 79).

Ao exercer seu ofício, o professor, certamente, compreende que lida com pessoas que “funcionam” a partir de suas disposições motoras, afetivas e cognitivas, e que estas, mais do que indicadores do andamento dos processos de ensino e de aprendizagem, se efetivam como **elementos constitutivos** desses processos. Prandini (2004), chama atenção para o fato de que, usualmente, os objetivos educacionais “visam, preponderantemente, às funções do domínio do conhecimento” (PRANDINI, 2004, p. 37), salvo nas disciplinas de Arte e Educação Física em função de suas características peculiares. A autora enfatiza que é comum na cultura ocidental considerar os objetivos educacionais como sendo de domínio exclusivo do conhecimento, em vez de enxergá-los a partir de um ponto de vista que considere a possibilidade de preponderância alternada dos diferentes domínios. Tal atitude leva os profissionais a ignorar completamente a dimensão da afetividade e do movimento nas atividades de ensino e de aprendizagem.

Na verdade, entender afetividade e ato motor como constituintes da aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, significa considerar a pessoa do aluno; acolher a afetividade, sentimentos e emoções manifestos e latentes; reconhecer a necessidade de movimento e as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino-aprendizagem; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborarem na construção do conhecimento, na aprendizagem (PRANDINI, 2004, p. 37).

Prandini (2004) ainda atenta para outro aspecto: a aprendizagem depende, também, do conhecimento do professor sobre as condições maturacionais, necessidades e condições orgânicas e funcionais dos alunos, conforme explicitado no Quadro 1, especialmente, porque o desenvolvimento da criança se dá de acordo com estágios específicos determinados pela constituição orgânica da espécie, além de considerar as condições de existência que “oferecem aos organismos possibilidades e limites específicos” (PRANDINI, 2004, p. 45), como por exemplo, o contexto social.

Cabe ao professor identificar o estágio de desenvolvimento em que seus alunos se encontram e saber o que é possível ensinar a eles nesse momento, que funções podem ser desenvolvidas, assim como conhecer suas condições de existência para que consiga, com base nelas, tornar familiar o estranho, a partir de aproximações que permitam às crianças atribuir significado aos conteúdos a ser estudados baseando-se em sua vida cotidiana (PRANDINI, 2004, p. 45).

Tendo como base o conceito de integração funcional, é possível perceber que não existe uma atividade exclusivamente de domínio cognitivo, motor ou afetivo nos

processos de ensino e de aprendizagem. É importante para o professor atuar tendo a consciência de que estas funções agem integradas; uma função está aliada à outra, colaborando positivamente para o processo ou concorrendo, bloqueando uma à outra.

A aprendizagem de um conteúdo, considerada uma atividade predominantemente cognitiva, se dá sobre uma base orgânica (ato motor); depende da motivação, da vontade da pessoa de aprender; mobiliza expectativas, ansiedade, medo (afetividade). Essas emoções e esses sentimentos expressam-se no corpo, ao qual devemos estar muito atentos: expressões faciais, cacoetes, olhares, movimentos repetitivos, agitação, tensões e apatia devem ser objetos de atenção e reflexão por parte do professor, pois são indicadores do que está se passando com o aluno ao aprender. A partir dessas observações, podemos atuar de forma mais adequada em relação às necessidades do aluno e, portanto, mais eficiente em relação ao nosso objetivo final, que é fazer com que ele aprenda (PRANDINI, 2004, p. 37-38).

É nesse sentido que, a partir do conhecimento do processo de integração funcional, é possível compreender que não existem conteúdos ou atividades de domínio puramente cognitivo, pois há sempre a participação das outras duas funções, a de domínio motor e afetivo, que, imbricadas, colaboram ou se opõem ao processo de aprendizagem. É importante que a formação de professores os prepare para reconhecer essas condições nos alunos de maneira a direcioná-las no auxílio da produção do conhecimento, assim como ter condições de perceber as relações que se estabelecem entre os alunos, e as deles consigo. Um meio de trabalho que ofereça circunstâncias positivas, que proporcione bem-estar e acolhimento, certamente contribuirá para a apreensão, por parte dos alunos, dos conhecimentos produzidos. Essa função é intransferível e deve ser favorecida pelo professor, uma vez que “o indivíduo assume um determinado papel e um tipo de comportamento em cada grupo de que participa, suas reações são complementares ao meio, e suas atitudes mudam de acordo com as várias situações” (PRANDINI, 2004, p. 43). A interação da pessoa com o meio mostra ao professor que não é possível avaliar a conduta de seus alunos apenas como indivíduos, mas também como parte de um grupo, em que tanto suas características individuais como as do grupo estão compreendidas nas relações que ali se estabelecem.

Wallon (1995 apud Prandini 2004) chama a atenção para outro aspecto que não pode passar despercebido ao professor: “a construção, pela criança, de seu espaço mental, construção necessária ao jogo normal das representações” (p.43). Para a autora:

[...] na origem do pensamento está o movimento e, à medida que o pensamento evolui, liberta-se do movimento. É a experimentação corporal do espaço objetivo, ou seja, o movimento do seu corpo no espaço, que possibilitará à criança as condições necessárias para o desenvolvimento da percepção do espaço. É a partir dessa percepção que evolui para uma intuição espacial, que permite distribuir objetos em sucessão, aproximá-los e/ou distanciá-los. A intuição espacial é o prelúdio do espaço mental que permite ao homem construir e operar representações (PRANDINI, 2004 p. 43-44).

É possível perceber, a partir dessa ótica, que a evolução do domínio do conhecimento se dá a partir do movimento e que este é imprescindível nas ações pedagógicas.

O desenvolvimento do pensamento, condição favorecida a partir da construção do espaço mental, não depende somente do movimento, mas também da afetividade. Essa relação também é evidenciada por Dantas (1990):

A ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente para a sua exterioridade corporal, aproveitando todos os indícios. Supõe-se que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, que a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre os seus estados afetivos. Cresce o preparo para entender a parte do interlocutor nas suas manifestações emocionais, uma vez que se compreende que, sendo elas sociais, nutrido-se do efeito que provocam no outro, a reação que despertam faz parte integrante delas próprias. [...] Diante da criança que não aprende ou se relaciona mal, [o educador] pergunta pelos seus processos afetivos e busca confirmação para as hipóteses nas suas manifestações tônico-posturais. Mantém em primeiro plano a noção de que seus comprometimentos emotivos perturbam certamente o seu funcionamento cognitivo, e busca libertá-la pela oportunidade de expressão para eles, ciente de que trabalhá-los implica reduzi-los. Não opõe resistência à utilização de recursos corporais, ao relaxamento muscular, ao treino do relaxamento voluntário. Ela provoca igualmente a certeza de que, sendo recíproca a relação entre a afetividade e a inteligência, o progresso que se realizar nesta última produzirá benefícios na primeira e, se é necessária, uma terapia para a aprendizagem, também é possível uma terapia pela aprendizagem (DANTAS, 1990, p. 29).

De maneira sintética, compreender a integração funcional assegura ao professor que se baseia na teoria walloniana desenvolver ações pedagógicas deliberadas e assertivas, tendo em mente a ideia de que a aprendizagem se dá a partir da integração das funções motoras, afetivas e cognitivas, mesmo quando apenas uma função preponderante parece estar em atividade.

No próximo item, procuramos descrever como se efetiva a preponderância afetiva/emotiva no professor e quais impactos podem refletir em sua prática pedagógica e nos processos de ensino e de aprendizagem.

4.2 PREPONDERÂNCIA AFETIVA/EMOCIONAL NO TRABALHO DOCENTE

Como discutido acima, o conjunto funcional da afetividade “responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia” (DÉR, 2004, p. 61). É neste contexto que se situa outra questão teórica abordada por Wallon: a preponderância afetiva/emotiva ou, como trataremos neste estudo, a **alta temperatura emocional**:

[...] quando a temperatura afetiva sobe acima de um limiar determinado, [onde] a emoção prepondera, invade a pessoa, que perde um pouco o contato com a realidade e volta-se para suas próprias impressões subjetivas. Isso desorganiza o comportamento em relação às circunstâncias objetivas (PRANDINI, 2004, p. 41).

É possível perceber, a partir daí, que a alta temperatura emocional pode desestabilizar o sujeito levando-o a desviar-se de seus objetivos.

Trazendo essa realidade para o contexto da docência, torna-se válido supor que, a partir do momento em que a emoção prepondera sobre a razão, o professor deixa de ter controle sobre a situação comprometendo sua atuação e a efetivação do objetivo final de seu ofício, que é o de favorecer a aprendizagem. As interações em sala de aula suscitam diversas vivências emocionais que atingem não somente os alunos, mas também o professor. Quando a “temperatura esquenta” em sala de aula, há uma tendência orgânica da emoção preponderar sobre a razão, desestabilizando emocionalmente os sujeitos envolvidos e o processo de ensino e de aprendizagem.

O homem encolerizado só toma conhecimento do seu arrebatamento, esquece seus verdadeiros motivos e perde a noção do que o cerca. As ideias e pensamentos que lhe são possíveis conservar não passam de um reflexo mais ou menos fantástico de suas veleidades emotivas. Caso ele se entregue às manifestações extremas de fúria, chegará a uma obnubilação total da percepção da inteligência. Sendo mais violento, por ser mais cego e indiferente à visão exata da realidade, o medo age da mesma forma, criando fantasmas que não passam de uma intuição de si mesmo, projetada nas três dimensões do espaço (WALLON, 1995a, p. 86 apud PRANDINI, 2004, p. 41).

Em relação às situações em que existe a preponderância da emoção sobre a razão por parte dos alunos, Wallon (apud PRANDINI, 2004), considera “que isso acontece quando à razão faltam recursos para controlar a afetividade, e que isso é natural na criança” (WALLON apud PRANDINI, 2004, p. 41). Destaca-se, nesse sentido, a importância do papel do professor frente a essas crises emocionais, que devem ser compreendidas como naturais devido ao estágio precoce de seus recursos de controle. No entanto, há que se ter o cuidado, por parte do professor, de que não se generalize esse comportamento, ou seja, formas disfuncionais de agir e relacionar-se com o ambiente (PRANDINI, 2004). As emoções, consideradas por Wallon como expressão da afetividade, possuem grande valor plástico, o que as torna contagiosas (PRANDINI, 2020), podendo envolver um número maior de pessoas e tornando a situação insustentável. A autora ainda evidencia que o sentimento de empatia é fundamental para que se estabeleçam relações positivas entre os sujeitos. Para Wallon,

Entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contato estabelece-se por mimetismo ou contraste afetivo. É por essa via que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo. O contágio das emoções é um fato comprovado frequentemente. Depende do poder expressivo delas, no qual se basearam as primeiras corporações do tipo gregário, e que incessantes permutas e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímica mais ou menos convencional (WALLON, 1995, p. 141 apud PRANDINI, 2020, p. 66).

Ao identificar ou vivenciar interações preponderantemente emocionais, onde a temperatura se eleva, ao professor cabe encontrar meios para reduzi-las “invertendo a direção de forças que usualmente se configura: ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade” (GALVÃO, 1995, p. 105).

A autora salienta ainda que, a partir de informações teóricas acerca do comportamento emocional e tendo como base a capacidade de análise reflexiva, o professor tem condições de identificar os fatores que estimulam essas relações e agravam as crises. Essa reflexão só é possível quando a agitação emocional amaina, esse é o momento de avaliar e compreender a situação. Nesse sentido,

A agitação emocional pode assim ser reduzida pelas funções da representação sem, no entanto, que estas deixem de exercer influência sobre o comportamento. Influência essa que é necessária, inclusive, ao exercício pleno da reflexão. A energia mobilizadora do interesse, da motivação e das escolhas está nas funções afetivas e que são essenciais ao processo de aprendizagem, devendo, porém, serem integradas sob o predomínio da razão (PRANDINI, 2020, p. 71).

A pessoa do professor é outro aspecto fundamental nesse processo. Almeida (2011, p. 86) diz que “somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é a nossa responsabilidade”. Para que isso seja possível, é necessário voltar-se para si e estar atento às próprias disposições motoras e humorais. A integração funcional também acontece no professor, suas disposições internas expressam-se no corpo e tornam-se visíveis aos olhos. Os alunos “aprendem com nossa forma de ser e agir e, às vezes, sabem de nós mais do que nós mesmos” (PRANDINI, 2004, p. 46).

É a partir dessa visão que chamamos a atenção para a importância do professor, ao exercer seu ofício, manter a preponderância cognitiva em relação à preponderância afetiva/emocional, que tende a se distanciar da realidade. Esse torna-se um dos pré-requisitos para cumprir seu objetivo principal, o de favorecer aos seus alunos um ambiente propício de aprendizagem.

De modo sintético, podemos compreender que a afetividade é uma dimensão de relevada importância à prática docente, que pode afetar positiva ou negativamente as interações que se efetivam no contexto da aprendizagem. A partir do momento em que o professor tem conhecimento da suscetibilidade das manifestações emocionais às reações do meio social, suas ações adequadas “podem influir decisivamente sobre a redução dos efeitos desagregadores da emoção” (GALVÃO, 2003, p. 106), tanto a sua quanto a dos alunos.

Nesse contexto, apresentamos no próximo item alguns trabalhos realizados no país, em que a afetividade foi tema de experiências de intervenção na formação de professores.

4.3 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da ideia de que a afetividade é uma dimensão de extrema importância no contexto da prática docente, sobretudo à pessoa do professor, identificamos a necessidade de saber se a formação dos professores, tanto a inicial quanto a

continuada, prepara esses profissionais para lidar com as manifestações preponderantemente emocionais em seu contexto de trabalho.

Como descrito no item 3, fizemos um levantamento dos estudos realizados no Brasil, que foram organizados nas seguintes categorias: (1) Afetividade no processo de ensino e de aprendizagem; (2) Afetividade e identidade docente; (3) Outros.

De modo geral, os trabalhos da primeira categoria focam as relações de afetividade construídas em sala de aula, a partir das relações entre os professores e os alunos, defendendo que relações afetivas positivas implicarão numa aprendizagem mais eficaz, contribuindo para o autodesenvolvimento afetivo e o desenvolvimento social dos alunos. Entretanto, o foco destes trabalhos é o papel da afetividade (mais especificamente das relações afetuosas) na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e não trazem contribuições muito importantes para a questão desta pesquisa, ou seja, para o esclarecimento de como promover o desenvolvimento da pessoa dos professores para que estejam preparados para lidar com as situações de alta temperatura emocional em sala de aula.

Ainda assim, destacamos o trabalho de Grützmann (2009). Consideramos este estudo muito relevante para esta pesquisa por ter utilizado os jogos teatrais como forma de intervenção na formação docente. O estudo teve como objetivo investigar como as atividades e os jogos teatrais de Viola Spolin podem contribuir para a formação de docentes de um Curso de Matemática, por meio de vivências e preparação de aulas mais criativas e que promovam a interação entre professores e alunos. Para a realização deste estudo foram elaborados oito encontros com a turma, onde vários Jogos Teatrais Spolinianos foram desenvolvidos, especialmente os que privilegiam o relacionamento de grupo, a concentração, expressão corporal e vocal, além de outros que envolviam a aplicação direta de conteúdos matemáticos. Outra abordagem foi a leitura de um artigo que tratava do ensino de matemática a partir da contação de histórias, mais especificamente do livro *O homem que calculava*, de Malba Tahan, além de leitura dramática de uma peça que abordava conceitos matemáticos envolvendo lógica formal e demais aspectos do universo matemático. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas, produções de texto e questionários, além do diário de observação da pesquisadora. Ao final, os resultados mostraram que as intervenções contribuíram para a formação dos docentes, melhorando a expressão corporal e a comunicação, assim como auxiliaram na

percepção de uma nova maneira de ensinar matemática havendo crescimento de âmbito pessoal e profissional, bem como melhorando a afetividade em sala de aula.

Na segunda categoria encontramos estudos que defendem a afetividade como um elemento essencial no desenvolvimento do professor como pessoa completa, com implicações para a constituição de sua identidade e de sua prática docente. Esses estudos estão listados no quadro apresentado no apêndice 1.

Esses trabalhos afirmam que tanto as formações iniciais quanto as continuadas não trabalham, de maneira suficiente, os aspectos do domínio funcional da afetividade, ou mesmo elementos que dimensionem a sua importância no contexto da sala de aula. Alguns desses trabalhos destacam a afetividade como parte integrante da identidade docente e alertam para a necessidade de que a afetividade seja considerada como objeto de estudo tanto na formação inicial quanto nas continuadas, corroborando o que defendemos nesta dissertação, mas sem apresentar propostas concretas de intervenção que visem preencher as lacunas identificadas (RIBEIRO e JUTRAS (2006); SOUZA, PETRONI, ANDRADA (2013); DURÃES (2011); CUNHA (2012); MEDRADO (2012); MENDES (2012); RIBEIRO (2012); ZACHARIAS (2012); ARNOST, BENITES, SOUZA NETO (2013); CARVALHO (2014); ARANHA (2014); BORGES, ALMEIDA, MOZZER (2014); IZA *et al* (2014); MOURA (2014); REZENDE (2014); FONTANA (2015); PEIXOTO (2015); PIGATTO (2016); CAMPOS, GASPAR, MORAIS (2020)). Porém, outros estudos avançam mais e propõem ou até fazem alguma intervenção nesse sentido, pelo que consideramos importante detalhá-los um pouco mais.

O trabalho de Rodrigues (2011) propõe um estudo dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil ao procurar problematizar, valorizar e vivenciar a composição de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercâmbio de experiências docentes e das ações coletivas produzidas nas redes de conversações que emergem em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Buscou compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversas. Os resultados apontam que as rodas de conversa e ações compartilhadas podem produzir novos territórios existenciais para a Educação Infantil, e que esse processo deve ser favorecido nas formações de professores. O processo permitiu aos profissionais refletirem sobre suas vivências na escola, narrando-as, favorecendo a

compreensão de que as rodas de conversas podem ser profícuas quanto à produção do currículo escolar e dos afetos na Educação Infantil, especialmente quando há o desejo social de educar por parte dos docentes, onde este articula pessoas, conhecimentos, linguagens e afetos pelo compartilhamento de *microexperiências*, pela criação de pontos de politização e pelo momento de conversa dos docentes, com intuito de tecer uma educação de qualidade que compreenda a escola como uma comunidade de afetos.

A pesquisa de Bragatto (2020) propõe compreender como professores significam o seu autodesenvolvimento afetivo, cognitivo e social a partir da prática da contação de histórias. Trata-se de estudo qualitativo e exploratório, utilizando a triangulação de dados com base em instrumentos e procedimentos de estudo empíricos: entrevista exploratória semiestruturada, desenho, grupo focal e diário de campo. Os resultados do estudo mostram que a prática da contação de história se justifica como uma possibilidade na formação de educadores comprometidos com o seu desenvolvimento pessoal e de maneira a contribuir para uma educação mais humana e consciente, apontando que: contar histórias favorece o autodesenvolvimento cognitivo, a conquista de novos conhecimentos, ampliação de visão de mundo em profundidade e consciência; favorece o autodesenvolvimento afetivo ao propor uma encontro com os sentimentos e as emoções; favorece o autodesenvolvimento social, contribuindo para melhor lidar com as diversas manifestações humanas, aprimorando a empatia, respeitando as individualidades sem perder de vista o “próprio eu”.

Na sequência, apresentamos o estudo de Oliveira (2020) que teve como objetivo levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”. Entende-se que as percepções do professor implicam diretamente em sua prática cotidiana, por isso realizou-se um levantamento dos indicadores de insatisfação relacionados à profissão docente junto a professores do Ensino Fundamental por meio de um instrumento denominado Diagnóstico Crítico da Realidade, o qual permitiu analisar os dizeres dos professores no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana. Participaram da pesquisa trinta professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Joinville, que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base teórica os princípios do Sistema

Teórico da Afetividade Ampliada (STAA)⁴ e, para a análise dos dados e organização da intervenção, o Método *Affectfullness*⁵ (termo que significa “plenitude do afeto”), constituindo-se assim uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado em dois momentos: no primeiro foi realizado um estudo crítico da realidade, no segundo, uma intervenção, utilizando a técnica do grupo focal, que buscou articular alternativas para lidar com os problemas levantados no primeiro momento, de maneira a amenizar angústias decorrentes do trabalho escolar. Os resultados apontam que o *Método Affectfullness* contribuiu para que os professores que participaram da pesquisa despertassem um olhar mais articulado e “afetivamente ampliado” sobre as dimensões abarcadas no cotidiano de seu trabalho. Os resultados mostraram ainda que, após terem sido afetados pelas próprias reflexões proporcionadas pelo trabalho realizado, os docentes foram também capazes de ampliar o olhar sobre si mesmos.

Ainda na intenção de contextualizar os estudos, apresentamos o trabalho de Lima (2013), que traz uma abordagem sobre o toque como um encontro afetivo entre professores e crianças. O estudo foi desenvolvido junto a uma escola pública de Piracicaba-SP, com professoras da Educação Infantil. Inicialmente buscou-se conhecer a vida/trajetória das professoras, sua formação e seus saberes acerca da afetividade no ambiente escolar. Para isso criou-se um momento para realização de vivência de consciência corporal, destacando a importância do toque, linguagem essencial para o ser humano. Entrar em contato com o outro e consigo mesmo permite também fazer uma reflexão sobre o papel da professora e do professor que lidam com bebês e crianças pequenas. Além das vivências, foram utilizados questionários e

⁴ STTA – Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: “O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), essencialmente, funciona como uma meta-teoria, que tem como função atualizar ou (co)ordenar o avanço da compreensão da realidade em uma visão dinâmica, a partir da afetividade (ampliada) envolvida nas interações dos diversos fenômenos que estiverem em questão. Ou seja, o STAA pode ser usado como um método que ‘orienta’ os outros métodos a se inter-relacionarem, superando os problemas metodológicos oriundos da dicotomia dualista, comumente exacerbada de racionalismo – ideias pré-concebidas, pré-conceituadas, com pré-juízos – e/ou de materialismo (com considerações somente na manifestação de comportamentos e sintomas ‘concretos’, positivistas (SANTANA-LOOS, LOOS-SANTANA, 2013a).” (COSTA, 2019, p. 70).

⁵ Método *Affectfullnes*: “O Método *Affectfullness*, oriundo do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), que vem sendo construído por Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana desde 2007 [...] e constitui-se um método que busca agrupar contextualmente diferentes perspectivas acerca do que seria o objetivo do estudo da psicologia, ou seja, da psique humana, com a finalidade de encontrar uma noção comum como alicerce. Neste sentido, como o ser humano pertence, provém e se institui no e pelo mundo circundante, o STAA aponta que, em nome do bom senso, o objetivo da psique humana deve ser o mesmo que o de todas as coisas e fenômenos da realidade: a busca da homeostase. E isso é, consequentemente, o que guia o Método *Affectfullness*. Homeostase é o processo de regulação pelo qual um organismo mantém constante seu equilíbrio” (COSTA, 2019, p. 71-72).

alguns instrumentos da etnografia, como entrevistas, observação e registro em caderno de campo. Os resultados apontaram que proporcionar formação aos professores para que reconheçam, pensem e sintam seu corpo é fundamental, assim poderão transmitir esse cuidado às crianças. A vivência da educação e do cuidado do corpo, para os professores, podem auxiliá-los em sua prática diária permitindo um olhar mais sensível para com a infância. Os resultados também indicam que a partir do estudo foi possível notar a importância de promover espaços formativos que permitam aproximar educadores de diversas linguagens presentes no mundo das crianças.

O estudo de Zalla (2015) intitulado *Movimento, cognição, afetividade: o professor em sua integralidade*, é uma dissertação de mestrado, orientada pela professora Laurinda Ramalho de Almeida, que analisa uma formação de professores, de quarenta horas, centrada em técnicas de narração de histórias e práticas corporais, visando oferecer possíveis contribuições ao repertório de práticas pedagógicas e propiciar estratégias de bem-estar docente. A pesquisa foi desenvolvida num município do estado de São Paulo com professores polivalentes e estagiários de educação física, que atuam no Programa “Mais Educação”, do Governo Federal, no campo da alfabetização e letramento. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, relato circunstanciado de experiência e aplicação de avaliação durante o processo formativo. Os resultados mostraram que a formação contribuiu de maneira significativa para o aumento do repertório pedagógico dos professores, assim como para o bem-estar docente, permitindo vivências de sua integralidade (ato motor, afetividade e cognição) e contribuindo para o reconhecimento de seus alunos como pessoas integrais.

Como podemos verificar, alguns estudos (Rodrigues (2011); Oliveira (2020); Bragatto (2020)) sugerem trabalhar a afetividade na formação docente por meio de técnicas que promovam a reflexão e a tomada de consciência dos aspectos afetivos por meio da linguagem: narração de histórias, redes de conversação, grupos focais. Outros destacam o uso de técnicas corporais (Lima (2013)). Já o estudo de Zalla (2015), alia as práticas corporais à narração de histórias.

De modo geral, quanto à formação de professores, os estudos apontados trazem como resultado que privilegiar nas formações, tanto inicial quanto continuada, práticas artísticas, em especial aquelas que favoreçam o processo criativo, pode proporcionar aos professores, além da ampliação de seu repertório pedagógico,

vivências que reflitam em seu bem-estar no ambiente de trabalho. Por mais que esses resultados mostrem como é benéfico abordar tanto o movimento quanto as práticas artísticas em momentos formativos e que tais práticas podem favorecer o bem-estar docente, a discussão ainda é muito restrita no que se refere ao modo como isso se executa na dimensão da pessoa completa, levando em consideração uma abordagem mais profunda do conceito de integração funcional. Como acabamos de ver, apenas o estudo de Zalla (2015), contempla essa discussão aliada a uma proposta de intervenção.

Além disso, não encontramos nenhum trabalho que fale sobre as manifestações de alta temperatura emocional dos professores em seu contexto profissional, e nem maneiras que os auxiliem a lidar com essas demandas.

A partir desse levantamento, é possível perceber que, comparando com outras dimensões relacionadas à educação, a dimensão da afetividade é pouco abordada nos estudos científicos. Outro elemento que fica visível é que as formações de professores, tanto a inicial quanto a continuada, raramente incluem a afetividade como foco da capacitação para a prática educativa, embora todos os trabalhos encontrados nas buscas justifiquem a importância deste domínio funcional para o desenvolvimento educacional dos alunos, e o reconheçam como um elemento indispensável ao professor em seu contexto profissional.

No que se refere a propostas de intervenção, como acabamos de ver, apenas no estudo de Grützmann (2009), foram utilizados os jogos teatrais spolinianos na formação de professores. Nos relatos dos professores, o domínio da afetividade aparece, mesmo que de forma muito reduzida, como um dos aspectos que “foram ampliados” a partir das práticas dos Jogos Teatrais e das demais atividades favorecidas pelos encontros formativos. Embora esse estudo tenha sido realizado em 2009, não encontramos nenhum outro trabalho que desse continuidade ou ampliasse essa pesquisa.

Diante desse contexto, neste estudo nos propomos a contribuir para a discussão em torno do domínio da afetividade, mais especificamente das manifestações de preponderância da afetividade que desestabilizam a pessoa do professor e como este pode ser preparado, desde sua formação inicial, para lidar de maneira racional com as demandas provocadas por situações de alta temperatura emocional. Pretendemos mostrar que a arte, mais especificamente os jogos teatrais de Viola Spolin, podem ser recursos preciosos para essa preparação.

Para isso, no próximo capítulo, acrescentamos à discussão, os escritos de Vigotski que propõem a utilização do conceito de catarse para expressar como a arte pode contribuir para a reelaboração emocional. Além disso, refletiremos sobre a dinâmica dos jogos teatrais de Viola Spolin, ressaltando o conceito de fisicalização como um possível meio de gerar ressonâncias afetivas a partir do movimento.

5 O PAPEL DA ARTE NA REELABORAÇÃO EMOCIONAL: OS JOGOS TEATRAIS

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski, escreve que a arte “constitui um meio psicológico para criar **equilíbrio sobre o comportamento**. Aparece, desta forma, como um complemento da vida, a expandir as suas possibilidades” (VIGOTSKI, [1965]/1999 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 158). A arte age também como “uma forma de expressão e reelaboração emocional”⁶ (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 154) a qual “não é produto individual, mas incorpora-se à história da humanidade, possibilitando a vivência por meio indireto das emoções e das relações que se estabelecem socialmente” (BARROCO & SUPERTI, 2014; GUIMARÃES, 2000 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 158).

Neste capítulo, abordaremos de maneira mais abrangente a relação da arte com as emoções, a partir da visão de Vigotski, especialmente por meio de seu conceito de catarse, fundamental para compreender essa interação. Também apresentaremos o sistema de Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin, concebidos a partir do teatro de improviso. Esses elementos nos darão base para compreender uma possível relação com a dimensão da afetividade, domínio funcional descrito por Wallon.

5.1 A CATARSE E A EMOÇÃO ARTÍSTICA: UMA VISÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

A partir de *Psicologia da Arte* [1965], Vigotski apresenta um estudo sobre a função da arte e sua relação com o desenvolvimento dos processos psicológicos por meio de um diálogo crítico com a obra de Freud⁷, apontando convergências e

⁶ Reelaboração emocional: processo resultante da ideia de que os componentes emocionais da pessoa são maleáveis, e passíveis de mudança mediante um exercício de avaliação e reflexão mais detida sobre eles. Fonte: LOPES, Andreia Aparecida Ferreira. A reelaboração das emoções no processo de se tornar diabético. **31º Encontro anual da ANPOCS**. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/31-encontro-anual-da-anpocs/st-7/st03-6/2754-alopes-a-reelaboracao/file>. Acesso em: 23 jul. 2021.

⁷ Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico neurologista e importante psicanalista austríaco. Foi considerado o pai da psicanálise, que influenciou consideravelmente sobre a Psicologia Social contemporânea. Sigmund Schlomo Freud nasceu em Freiberg, na Morávia, então pertencente ao Império Austríaco, no dia 6 de maio de 1856. Filho de Jacob Freud, pequeno comerciante, e de Amalie

inconsistências de sua perspectiva em relação à teoria da psicologia histórico-cultural. O autor destaca “a influência da cultura na mediação da obra de arte” (VIGOTSKI, [1965]/1999 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 155) e pontua que a psicanálise tem a tendência de concentrar seus métodos de interpretação da arte levando em consideração “o conflito pessoal entre as manifestações do consciente e do subconsciente” (VIGOTSKI, [1965]/1999 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 155). Vigotski, no entanto, não reconhece a diferença fundamental entre o processo criativo popular e individual. “A psicologia individual é ao mesmo tempo uma psicologia social” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p.155). Nessa perspectiva é que,

O interesse de Vigotski (1965/1999b) pela obra de Freud (1911/2010) revela sua curiosidade pela vida interior emocional e seu caráter inconsciente, evidenciando que sua orientação, em **Psicologia da Arte**, estava “claramente direcionada ao estudo do lado afetivo do ser humano” (GONZÁLEZ REY, 2018, p. 341 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 155, grifo das autoras).

A partir da visão de Vigotski, uma obra de arte é constituída por três elementos: “forma externa (material de base), forma interna (a forma definida pelo artista) e conteúdo (o que a obra representa) (VIGOTSKI, [1965]/1999 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 155). A obra de arte caracteriza-se como a fusão destas três dimensões que “se reúnem produzindo um todo coeso e indivisível” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 156).

A arte é, simultaneamente, forma e conteúdo, é expressão e intenção, é razão e emoção. O objeto de estudo da Psicologia da Arte, portanto, para Vigotski (1965/1999b), ultrapassa a posição individualista de quem cria ou usufrui da obra de arte; trata-se da análise da estrutura psicológica da obra, voltando-se à compreensão da experiência estética e à noção da arte enquanto sistema de estímulos que aproxima e restitui a relação do sujeito sensível com o real (GUIMARÃES, 2000, n.p apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 156).

De acordo com esse ponto de vista, é possível perceber que a arte não é compreendida apenas pelo domínio cognitivo; a arte vai além, porque gera emoções. Faria, Dias e Camargo (2019) evidenciam que essas emoções suscitadas pela arte “não podem ser explicadas por seus elementos isoladamente, mas somente pelo produto que o conjunto da obra produz” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 156).

Nathanson, de origem judaica, foi o primogênito de sete irmãos. Morreu no dia 23 de setembro de 1939, vítima de um câncer.

Esse processo é evidenciado a partir do momento em que o fruidor⁸ assume papel ativo como participante da obra de arte por ele percebida. Nesse contexto,

[...] o campo da estética é abandonado e a percepção da arte passa a envolver uma postura ativa do sujeito – assim, ela chega por meio dos órgãos dos sentidos, mas também é percebida através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual ouvir ou ver são somente os impulsos básicos iniciais. Envolve, para além da percepção, **também a emoção de cada pessoa** (FARIA, DIAS, CAMARGO, 2019, p. 156, grifo nosso).

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski defende que a fruição da obra artística provoca uma reação estética, que requer a confluência de processos da imaginação e da emoção. Essas emoções, que ele denomina de emoções artísticas, são diferentes das emoções comuns, justamente porque são geradas no plano da fantasia e necessitam da obra artística para se manifestarem.

[...] a reação estética causada pela fruição de uma obra artística inicia-se pela via sensorial, porém depende fundamentalmente da ação conjunta dos processos da imaginação e da emoção. [...] Vigotski (1965/1999b) diferencia a emoção comum da emoção artística, demonstrada, por exemplo, pelos atores durante a encenação de uma peça teatral, ou por uma criança durante uma brincadeira de faz de conta. Para o autor, essas emoções têm origem em diferentes processos psicológicos: o sentimento artístico, embora de grande intensidade, é sustentado pela fantasia e não prescinde de manifestações externas, podendo ser controlado e objetivado por meio de uma produção artística (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 157).

Nesse sentido é possível perceber que as emoções suscitadas no campo artístico “[...] são inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia” (VIGOTSKI, [1965]/1999b, p. 267 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 157). Ou seja, na reação estética a imaginação tem papel decisivo, porque por mais que o fruidor tenha consciência que os sentimentos suscitados pela obra de arte são ilusórios, ainda assim os vivencia com intensidade.

As emoções, assim como a fantasia e a imaginação, são definidas por Vigotski como elementos centrais da psique. Tal definição é fundamental para a compreensão de que “a reação estética causada pela fruição da obra artística inicia-se pela via sensorial, porém depende fundamentalmente da ação conjunta dos processos da

⁸ Fruidor: aquele que frui de algo. Fruir: Desfrutar; deleitar-se com alguma coisa; utilizar alguma coisa: fruir os benefícios.

imaginação e da emoção” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 157). Na sequência, as autoras acrescentam:

A reação estética, portanto, constitui-se em um complexo processo, no qual a imaginação tem um papel determinante; embora o espectador tenha consciência de que os sentimentos suscitados pela vivência artística são ilusórios, ainda assim os vivencia com intensidade (Ramos, 2015; Zanatta & Silva, 2017). [...] Para Vigotski (1965/1999b p.3) “a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística [...], o reconhecimento de que a arte como técnica social do sentimento” [ou seja] **a ideia de que a arte não envolve a mera expressão de sentimentos, mas sua concretização e superação, por meio da arte, os sentimentos ganham existência social, materializando os processos subjetivos nas relações sociais e transformando-se, ao longo desse processo.** (BARROCO & SUPERTI, 2014; REIS & ZANELLA, 2014; SCHÜHLI, 2011, grifo das autoras).

O autor defende que é a ação transformadora que permite ao homem compreender e desfrutar da arte. A natureza da arte implica em transformação dos sentimentos; ela representa elementos extraídos das vivências humanas que, ao serem utilizados, são transformados em um elemento novo e diferente, permitindo afirmar que “a arte está para a vida como o vinho para a uva” (VIGOTSKI, [1965]/1999b, p. 307 apud FARIAS; DIAS; CAMARGO, 2019, p.158).

Para melhor delinear o processo de expressão dos sentimentos e como estes se transformam socialmente, Vigotski apresenta sua versão do conceito de *catarse*, definido tanto por Aristóteles (335 a.C) como por Freud (1895), basicamente como “uma descarga de energia emocional”. Vigotski amplia essa conceitualização: a catarse “não somente descarrega os sentimentos, **mas permite sua completa transformação qualitativa**” (VIGOTSKI, [1965]/1999b apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159, grifo dos autores). Para as autoras,

Vigotski (1965/1999b) concebe a catarse como a característica principal da reação estética. Toda obra de arte se estrutura através de processos nos quais emoções angustiantes são opostamente transformadas e destruídas, descartadas; essa transformação complexa de sentimentos é a catarse, que gera a reação estética. É a catarse que suscita o prazer na arte. Seguindo o mesmo princípio de transformação pelos opostos, a arte sempre destrói o conteúdo por meio da forma, sendo essa a base da reação estética (VIGOTSKI, 1965/1999, p. 270 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159).

[...] nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos (VIGOTSKI, 1965/1999, p. 270 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159).

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski utiliza elementos do teatro e da literatura como meio para explicitar como a catarse é constituinte da reação estética, enfatizando “que a produção artística busca causar uma reação estética no público, produzida pelo choque entre situações que se opõem em um conflito emocional na obra de arte” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159). Esse conflito emocional chamado de contradição emocional está presente em todas as formas de arte e se manifesta nas diferentes obras artísticas. Eis um exemplo:

Em gêneros literários como o drama, o romance, a tragédia e a comédia, a contradição emocional é evidenciada na descrição do personagem central (o herói), que ao longo da trama pode revelar posições ambíguas, ou mesmo por um desfecho desconcertante para o leitor[...] **Em todas essas diferentes formas de produção artística sempre se constatará a duplicidade, em uma luta de opostos solucionada pela catarse, que é o elemento que confere prazer à fruição artística e sem o qual a arte não existe** (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159, grifo nosso).

A obra de arte, resultante de qualquer expressão artística, sempre gera sentimentos contraditórios, pois,

[...] a reação estética define-se sempre como o produto da superação da contradição dialética entre conteúdo e forma, entre dois polos antagônicos; trata-se, portanto, de um “sistema metodicamente desenvolvido de elementos, um dos quais sempre suscita em nós um sentimento absolutamente contrário àquele suscitado pelo outro” (Vigostki, 1965/1999b, p.145). A estrutura da arte envolve a contraposição de sentimentos, a existência de dois planos psicológicos e diametralmente opostos, que suscita no leitor/espectador emoções intensas e igualmente contraditórias. Esse conflito emocional é resolvido por meio de sua fusão como um curto-circuito através da catarse, reação caracteristicamente humana que resulta da contradição entre forma e conteúdo implícita à obra de arte (JAPIASSU, 1999; NAMURA, 2007 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 160).

Em relação ao objeto deste estudo é importante destacar que a catarse,

é um processo simbólico, já que as emoções vivenciadas por meio da arte ocorrem no campo psicológico e não se concretizam externamente [...] desvela um processo criador que amplia as possibilidades de ação. [...] **É a catarse que prepara o indivíduo para ação prática, onde a arte “assume uma função organizadora antecipatória, permitindo uma nova organização do psiquismo** (BARROCO & SUPERTI, 2014; GUIMARÃES, 2000 apud FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 160, grifo dos autores).

Assim, as emoções são geradas no plano da fantasia, ou no caso do teatro, no contexto cênico, o que permite a reorganização.

A partir da visão vigotskiana, podemos evidenciar o potencial da arte como um instrumento psicológico para promover a catarse, pois a arte “tem o poder de suscitar vivências mobilizadoras da emoção que possibilitam a geração de novas formas de sentir e estar no mundo” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 161).

Desse modo, podemos perceber que o teatro é uma ferramenta que pode favorecer o processo de catarse, uma vez que a imaginação se torna o fio condutor do processo, pois o homem transcende os limites materiais e acessa outros canais de pensamento, passa a enxergar com os olhos da criatividade. De acordo com Courtney (1980) “a característica essencial do homem é sua imaginação criativa [...] essencialmente dramática em sua natureza” (COURTNEY, 1980, p. 3), é ela que possibilita relacionar-se, agir e dominar o ambiente em que se encontra, por meio de suas possibilidades imaginativas.

Podemos observar que a imaginação criativa se manifesta muito cedo, no primeiro ou segundo ano de vida, quando a criança passa a agir com humor, finge ser ela mesma ou outra pessoa (COURTNEY, 1980). “A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas⁹ da expressão humana” (BERTHOLD, 2001, p. 1), ou seja, a habilidade de nos colocarmos no lugar de outrem é essencialmente humana, quando,

Fingir ser outra pessoa – atuar – é parte do processo de viver; podemos “fazer de conta”, fisicamente quando somos pequenos, ou fazê-lo internamente quando somos adultos. Atuamos todos os dias: com nossos amigos, nossa família, com estranhos. A imagem mais comum para esse processo é “a máscara e a face”: nosso verdadeiro “eu” está escondido por muitas “máscaras” que assumimos durante o decorrer de cada dia. Atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo [...] até que, quando adultos, passa a ser automático e passamos a jogar dramaticamente em nossa imaginação – a tal ponto, inclusive, que podemos nem mesmo perceber que o fazemos (COURTNEY, 1980, p. 3-4).

É nesse contexto que trazemos à discussão o Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin, uma abordagem improvisacional, de essência artística, que visa a solução de problemas de atuação a partir do conceito de fisicalização, ou seja, de tornar física a realidade cênica. No entanto, consideramos necessário, abordar anteriormente, o conceito de jogo dramático, para então apresentarmos a metodologia dos Jogos Teatrais e estabelecermos as relações existentes entre os dois conceitos,

⁹ Arquétipo: conceito criado pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961), que representa o primeiro modelo ou antigas impressões de algo.

ambos importantes no contexto educacional, porém de imprescindível diferenciação para este estudo.

5.2 JOGOS DRAMÁTICOS

De acordo com Huizinga (2000), o jogo ultrapassa os tempos e a história e é intrínseco à natureza humana, é forma específica de atividade com função social e cumpre função libertadora. Possui essência irracional, pois se fosse racional se limitaria à vida humana, à materialidade, e possui uma realidade autônoma. Para o autor, as características formais do jogo podem ser consideradas como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa (HUIZINGA, 2000, p. 13-14).

Está correlacionada à função de representação do jogo a imaginação dramática (capacidade de representação) que está no centro da criatividade humana e faz parte fundamental do processo de desenvolvimento de inteligência. No sentido da aprendizagem, Piaget (1975 apud Koudela 2001), afirma que no jogo há dois procedimentos correlacionados, pois “o jogo assimila a nova experiência, [...] prossegue pelo mero prazer do domínio, a imitação, relaciona-se com a experiência de modo a acomodá-la dentro de uma estrutura cognitiva – jogo para assimilar, imitação para acomodar” (PIAGET, 1975 apud KOUDELA, 2001, p. 28). A imitação e o jogo estão diretamente relacionados com processos de pensamento e desenvolvimento da cognição e a imaginação dramática é o fator que interioriza os objetos e lhe confere significado (KOUDELA, 2001).

Assim, o jogo sendo intrínseco à espécie humana, é instintivo e, tendo como base a imaginação dramática, está localizado num ponto intermediário entre a arte e a vida, tornando-se um acesso à primeira (EBBINGHAUS, 1908 apud COURTNEY,

1980). Nesse contexto Slade (1978 apud KOUDELA, 2001), define o conceito de jogo dramático e o distingue da atividade essencialmente teatral:

[...] Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenado e uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada¹⁰, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra *drama* no seu sentido original, da palavra grega *drao* – “eu faço, eu luto”. No Drama, isto é, no FAZER E LUTAR, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da perspectiva que é o jogo dramático. As experiências são pessoais e emocionantes, e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem sempre na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que *nós a imponhamos* (SLADE, 1978 apud KOUDELA, 2001, p. 21-22).

Os jogos dramáticos são caracterizados pelas experiências pessoais e emocionais dos indivíduos e são realizados de maneira que todos os envolvidos joguem ou façam parte da situação imaginária. Já os jogos teatrais, que apresentaremos na sequência, são caracterizados por exercícios improvisacionais de caráter lúdico, com estrutura própria, com regras estabelecidas e com funções dos jogadores definidas: enquanto uma parte do público atua, os demais observam, há a necessidade da plateia. O jogo dramático antecede o jogo teatral, pois há uma gradativa evolução, para que os envolvidos codifiquem os símbolos espontâneos e os comuniquem à plateia (KOUDELA, 2001). Tanto o jogo dramático como o jogo teatral levam em consideração a representação dramática, tendo como base a ação improvisada e as ações ocorrem a partir da situação vivenciada durante a atividade (JAPIASSU, 2008).

5.3 OS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

A formação de um indivíduo se constitui a partir da articulação de diferentes experiências que são vivenciadas “da cultura, na cultura, dos mundos, nos mundos, das memórias e pela capacidade reflexiva” (RAMALDES; CAMARGO, 2020, p. 35). Dessa forma é que cada uma dessas experiências formam o indivíduo que a vivenciou. A apropriação desta experiência é que gera a formação deste indivíduo, seu conhecimento. Ramaldes e Camargo (2020) evidenciam que é possível perceber

¹⁰ Ilibado: puro, sem mancha, nunca tocado.

“a experiência e seus acúmulos na formação do indivíduo na abordagem improvisacional dos jogos de Viola Spolin” (RAMALDES; CAMARGO, 2020, p. 35), pois “os jogos improvisacionais se articulam para além do simples conhecimento da arte teatral e de algumas de suas técnicas” (RAMALDES; CAMARGO, 2020, p. 35).

Para os autores:

Na improvisação dos jogos teatrais, “processo vivo”, então teremos uma articulação para a solução de problemas em ato, no processo de experiência, pensamento em ato, pois não haverá possibilidade de arranjo prévio. São utilizados todos os elementos que cercam os jogadores no momento do jogo (aqui/agora), elementos imaginários, sensitivos e corporais que surgem da relação entre os jogadores e da relação dos jogadores com o ambiente. Não sabemos o que irá acontecer, pois as alternativas são incontáveis, dependem de onde o grupo as está levando. No momento do jogo as experiências passadas, combinadas com as experiências presentes, transformam-se em uma nova experiência, ou seja, ocorre o processo de recriação, conseqüentemente levando os jogadores ao aprendizado dentro de uma perspectiva de ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando ou melhor experienciando. É uma forma de aprendizado do jogo da vida, muito além de viver uma determinada regra de interpretação. Arte e vida se confundem. (RAMALDES; CAMARGO, 2020, p. 35-36).

Baseado no enunciado acima, podemos compreender de forma resumida, que o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin “organiza um processo de ensino-aprendizagem na forma de uma *práxis* cênica que se estrutura como jogos de regras que visam a descoberta do prazer de jogar e ampliar a consciência da linguagem cênica por parte dos jogadores”, (CONCILIO, 2010, p. 2, grifo do autor). Os jogos teatrais “acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da plateia, indicando como princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas, criando um acesso criativo para a performance” (KOUDELA, 2020, p. 12). Dessa forma,

Na sistematização da prática do jogo teatral é possível divisar a construção de um método no qual, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador se torna artesão de sua própria educação através da performance, produzida ao acessar essa linguagem. Como disse um especialista, o jogo teatral está para o teatro como o cálculo para a matemática (KOUDELA, 2020, p. 12).

O Sistema de Jogos Teatrais possui múltiplas dimensões. A abordagem de Spolin para o ensino e aprendizagem fez com que sua metodologia de ensino, bem como as aprendizagens decorrentes dela, tornassem o jogo teatral objeto de várias publicações brasileiras, especialmente em nível de pós-graduação, na Escola de

Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Um dos trabalhos mais recentes sobre os Jogos Teatrais de Viola Spolin foi publicado pelo periódico do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, na revista *Moringa: artes do espetáculo*, em dezembro de 2020, sob o título *A diáspora dos jogos teatrais no Brasil*¹¹. Neste dossiê encontramos vinte e três artigos que buscam contextualizar os estudos sobre os Jogos Teatrais de Viola Spolin no Brasil, por meio de um conjunto de textos de caráter mais conceitual na primeira parte; na segunda parte, encontramos textos relacionados com a experiência prática e o uso dos jogos em contextos diversos e, por fim, na terceira parte, artigos que relacionam os jogos teatrais com outras áreas do conhecimento (TONEZZI, 2020).

Viola Spolin ficou conhecida internacionalmente por meio de sua metodologia de ensino tanto de teatro nas escolas e universidades como para o exercício da performance. Neste capítulo pretendemos tratar das principais características de seu método. Inicialmente contextualizaremos brevemente como surgiu o método, na sequência apresentaremos sua teoria e fundamentação. Por fim, abordaremos a emoção (objeto do presente estudo) e sua relação com o jogo teatral.

5.3.1 O surgimento da proposta de Jogos Teatrais de Spolin: breve contextualização

O teatro, mais especificamente seu processo de criação, passou por mudanças significativas na década de sessenta nos Estados Unidos, revelando uma profunda revolução a partir da utilização de uma nova linguagem. Essa evolução se deve ao surgimento do movimento *Off-off Broadway* em 1958, que tinha como principal objetivo uma completa rejeição ao teatro comercial, visando a criação de novas formas de produzir teatro, de atuar, uma maneira de se reinventar, abrindo portas para a construção de um teatro independente e fora do padrão exigido pelo *show business*, um trabalho alternativo que pudesse trazer novas maneiras de comunicação. Essa nova maneira de pensar teatro foi comunicada a partir de workshops que se realizavam como meio de criação coletiva de natureza experimental.

¹¹ A DIÁSPORA DOS JOGOS TEATRAIS NO BRASIL. In: **Moringa: Artes do Espetáculo**, João Pessoa, vol. 11, n. 2, p. 01-250, jul./dez. 2020. ISSN 2177-8841 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/issue/view/2598>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Vinculada ao movimento, e baseando seu trabalho no desenvolvimento do processo expressivo do ator, a educadora, atriz e diretora de Teatro norte-americana Viola Spolin (1906-1994) conceituou seu sistema de “Jogos Teatrais”, no início da década de 60, por meio da criação de uma metodologia de ensino resultante de sua experiência junto a grupos de teatro improvisacional que realizava com crianças e em comunidades de bairro em Chicago.

Viola Spolin teve como base para criação do seu sistema de Jogos Teatrais, sua experiência ao lado da educadora e trabalhadora social Neva Boyd¹², entre 1924 e 1927. Esta desenvolvia seu trabalho pedagógico-social por meio de jogos recreativos na Hull House, em Chicago, uma casa que abrigava imigrantes recém-chegados aos Estados Unidos. Anos mais tarde, entre 1939 e 1941, Spolin começou a trabalhar como supervisora dramática para a The Works Progress Administration's Recreational Project (WPA),¹³ onde sentiu a necessidade de um programa de ensino fundamentado que facilitasse o treinamento teatral dos alunos deste projeto. Em 1946, ela abre a Young Actors Company (Companhia dos Jovens Atores) em Hollywood, trabalhando principalmente com crianças a partir de seis anos até o ano de 1955, quando passa a dirigir grupos e companhias de Teatro improvisacional na cidade de Chicago. Foi a partir dessas vivências e especialmente as referências de Neva Boyd, que favoreceram a criação da sua Teoria dos Jogos Teatrais, publicada originalmente em 1963 com o título: *Improvisation for the Theater* – Improvisação para o Teatro – composta por duzentos e vinte jogos. O livro torna-se uma referência no ensino tanto de teatro quanto para educadores de um modo geral. No Brasil, o livro foi editado e publicado somente em 1979, com tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. Posteriormente à publicação do seu sistema de ensino, em 1965, Viola Spolin inaugura o Game Theater (Teatro de Jogos), onde propõe uma atuação direta da plateia nos jogos, alternando jogador x plateia, com intuito de superar a convencional separação plateia x atores.

¹² Neva Leona Boyd (1876-1963), importante educadora e trabalhadora social norte-americana, fundadora da Escola de Recreação e Treinamento na Hull House em Chicago. Desenvolvia um programa de trabalho com jogos, dança, ginástica, teoria do jogo e arte dramática com imigrantes recém-chegados aos EUA.

¹³ A The Works Progress Administration (WPA), Agência do governo norte-americano, recrutava desempregados na maior parte não qualificados para trabalhar na construção de estradas e edifícios públicos. Nessa agência havia um Programa de Ensino de Teatro que buscava superar as barreiras culturais e étnicas das crianças imigrantes com as quais Spolin trabalhava.

Vinculada ao movimento de renovação que se deu no teatro norte-americano na década de sessenta, é como se a autora tivesse destilado desse trabalho intenso de experimentação aqueles elementos essenciais ao desenvolvimento do processo expressivo do ator. [...] Viola Spolin cria um sistema de atuação que é estrutural ao isolar em segmentos técnicas teatrais complexas. [...] A partir do objetivo de procura de autenticidade e verdade, o teatro torna-se possibilidade de restauração da verdadeira produção humana. **O jogo de improvisação passa a ter o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação destes limites** (KOUDELA, 2012, p. XXIV, grifo nosso).

Koudela (2012), evidencia que, com a criação do Sistema de Jogos Teatrais, Spolin não só “pretende regularizar e abranger a atividade teatral” (KOUDELA, 2012, p. XXIV), mas também superá-la e negá-la enquanto conjunto de regras. Ela valoriza “a experiência viva do teatro, onde o encontro com a plateia deverá ser redescoberto a cada momento” (KOUDELA, 2012, p. XXIV). É a partir dessa ideia que o teatro deixa de ser uma técnica de domínio somente de especialistas. O fazer artístico é tido como uma relação de trabalho, pois o conceito de “talento” cai por terra e pode ser substituído pela consciência do processo de criação. É assim que Spolin caracteriza basicamente seu sistema de Jogos Teatrais e os direciona a todas as pessoas, atores ou não, inclusive crianças.

Não encontramos mais no livro de Viola Spolin a dualidade entre o espontâneo e o infantil inatingível para o adulto e a forma artística como inalcançável para a criança. A superação desta dicotomia gera uma nova concepção de atuação no palco. Talvez o maior segredo deste sistema esteja no princípio de que o palco tem uma linguagem própria, que não deve ser violentada. [...] **O objetivo da livre expressão da imaginação criativa é aqui substituído pelo parâmetro da linguagem artística do teatro – fornecido pela regra do jogo teatral.** Abre-se assim a possibilidade para a realização de um verdadeiro trabalho de educação. [...] Além de indicar um caminho seguro para a realização de um teatro autêntico e significativo, **revela uma reflexão em torno do fenômeno do teatro e abre perspectivas para novos caminhos de pesquisa** (KOUDELA, 2012, p. XXIV, grifo nosso).

De modo geral, o Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin pode ser considerado como “uma reflexão sobre a prática, proposta em forma de problemas, a serem desenvolvidos no palco e solucionados durante a atuação” (KOUDELA, 2012, p. XXIV). É nesse sentido que buscaremos, no próximo item, um maior aprofundamento sobre a Teoria e Fundamentação dos Jogos Teatrais de Viola Spolin.

5.3.2 Jogos Teatrais Spolinianos: Teoria e Fundamentação

“Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar” (SPOLIN, 2012, p. 3). As primeiras frases do livro *Improvisação para o Teatro*, publicado originalmente em 1963, nos dão indicativos suficientes para compreender que os Jogos Teatrais criados por Spolin são direcionados a públicos diversos e são baseados numa capacidade intrínseca do ser humano: o improviso. Ancorada nessa máxima, a autora complementa: “As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (SPOLIN, 2012, p. 3). Spolin defende ainda a ideia de que todos podem aprender a partir da experiência e que “é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada” (SPOLIN, 2012, p. 3). Para a autora, experienciar é:

penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado (SPOLIN, 2012, p. 3).

A autora evidencia que, quando um indivíduo obtém uma resposta a partir do plano da intuição, está agindo além do plano cognitivo e assim está **realmente** aberto para aprender. Spolin (2012) reconhece a intuição não como algo místico, ou como privilégio de alguns, mas sim como uma dimensão de domínio de todos. Exemplifica ainda que, quando vive algum tipo de perigo ou choque, a pessoa “normal transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si” (SPOLIN, 2012, p. 3). Dessa forma, o intuitivo

[...] só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação (SPOLIN, 2012, p. 4).

É neste sentido que Spolin (2012) cria um sistema de ensino por meio de jogos teatrais de improviso, que visa favorecer experiências criativas a partir da intuição e da espontaneidade, não limitando essas vivências apenas a pessoas “talentosas”, mas a todos que tiverem interesse. Para a autora, sua proposta visa tornar o ensino de teatro, mais especificamente as técnicas teatrais, “tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno” (SPOLIN, 2012, p. 4), que se faz “necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo” (SPOLIN, 2012, p. 4). O conhecimento intuitivo

requer “um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experimentar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer” (SPOLIN, 2012, p. 4). A espontaneidade é um dos aspectos gerais da proposta de Spolin, pois

Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (SPOLIN, 2012, p. 4).

A proposta Spoliniana oferece ao jogador ou ao aluno meios de encontrar a liberdade pessoal a partir da espontaneidade, gerando experiências, descobertas e expressividade. Sobre a espontaneidade, Spolin (2012) apresenta sete aspectos necessários à promoção da espontaneidade nos jogos teatrais. No quadro 2 segue uma pequena descrição de cada um deles.

Quadro 2 – Sete aspectos da espontaneidade

ASPECTO	PRINCIPAL CARACTERÍSTICA
Jogo	O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários à experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.
Aprovação e desaprovação	O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres, sem expectativas de julgamento (aprovação ou desaprovação) do professor ou da plateia. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real, tocando, vendo, sentindo o seu sabor, o seu aroma – o que procuramos é contato direto com o ambiente. Ele deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado, a partir de nossa experiência direta com a realidade cênica, sem a intermediação das expectativas, convenções e julgamentos sociais. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (autoidentidade) e autoexpressão.
Expressão de grupo	O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e as peças.
Plateia	A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. Ela dá significação ao espetáculo. Ela é parte orgânica da experiência teatral. Quando existe um

	consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experienciar, isto inclui a plateia – cada membro da plateia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça.
Técnicas Teatrais	As técnicas teatrais estão longe de ser sagradas. No teatro, os estilos mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do teatro são técnicas de comunicação. A experiência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Quando o ator realmente sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) a partir do seu total. É através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco. Os jogos teatrais fazem isso.
A transposição do processo de aprendizagem para a vida diária	Quando o artista cria a realidade no palco, sabe onde está, percebe e abre-se para receber o mundo fenomenal. Por causa da natureza dos problemas de atuação, é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele. Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e o contato puro e direto com o mundo exterior.
Fisicalização	O termo fisicalização descreve a maneira pela qual o material é apresentado ao aluno em nível físico e não verbal, em oposição a uma abordagem psicológica e intelectual. A fisicalização propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo. A principal preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento mantém o ator no mundo da percepção – um ser aberto em relação ao mundo à sua volta.

Fonte: Adaptação do autor a partir de Spolin (2012, p. 4-15).

O Jogo Teatral visa construir uma realidade objetiva no palco, não propriamente uma extensão da vida real, mas a realidade advinda da interação proposta pelo jogo. É evidenciada nesse processo a passagem do jogo de faz-de-conta (jogo dramático) para o jogo de regras (jogo teatral). Nesse sentido a pura imitação dá espaço a uma realidade concretizada a partir da ação (KOUDELA, 2001). O aspecto do Sistema de Jogos Teatrais que abrange essa dimensão simbólica é chamado de *fisicalização*.

A *fisicalização* refere-se à capacidade dos jogadores de tornarem visíveis para observadores do jogo teatral objetos, ações e papéis sem o uso de qualquer suporte material (figurinos, adereços, cenografia etc.). Isso permite

ao educando descobrir as possibilidades expressivas do seu corpo e compreender o princípio semiótico da linguagem teatral (KOUDELA, 2020 apud SPOLIN, 2020b, p. 17).

A partir do quadro acima, é possível perceber como os sete aspectos apresentados se relacionam com a espontaneidade e quais são as suas funções dentro da proposta spoliniana. Esses aspectos são favorecidos quando o jogador ou aluno, ou o grupo, se empenha para resolver os problemas de atuação propostos pelos jogos do sistema de ensino de Viola Spolin, que não devem ser vistos literalmente como um “sistema”, mas sim como uma metodologia que considere a realidade como fator para o desenvolvimento da liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas. Dessa forma:

São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos para enfrentar o impacto dessa grande força. Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. [...] Para aqueles de nós que servem ao teatro e não a um sistema de trabalho, o que procuramos aparecerá como resultado do que fizemos para encontrá-lo (SPOLIN, 2012, p. 17-18).

Os problemas apresentados nos jogos teatrais spolinianos “são passos de um sistema de ensino, que é um processo cumulativo que começa tão fácil e simples” (SPOLIN, 2012, p. 17), contudo a autora adverte que há um procedimento a ser considerado ao trabalhar as oficinas. O professor-diretor “deve manter um duplo ponto de vista em relação a si e aos alunos” (SPOLIN, 2012, p. 18), precisando conduzir a manipulação do material ao seu uso óbvio (solução do problema) e também como treinamento para o palco. Além disso, deve fazer um exame “constante e cuidadoso para verificar se o material está ou não penetrando e atingindo um nível de resposta mais profundo – o intuitivo” (SPOLIN, 2012, p. 18). Para que a palavra “intuitivo” não se torne vazia ou mal compreendida, a autora defende que seja utilizada como forma de:

[...] denotar aquela área do conhecimento que está além das restrições da cultura, raça, educação, psicologia e idade; mais profundo do que as roupagens de maneirismo, preconceitos, intelectualismos e adoções de ideias alheias que a maioria de nós usa para viver no cotidiano. Ao invés disso abracemo-nos uns aos outros em nossa pura humanidade e nos esforcemos durante as sessões de trabalho para liberar essa humanidade dentro de nós e de nossos alunos (SPOLIN, 2012, p. 18).

Nesse sentido, Spolin (2012) ainda preconiza que, ao trabalhar nas oficinas, “as paredes de nossa jaula de preconceitos, quadros de referência e o certo-errado se dissolvam” (SPOLIN, 2012, p. 18), que se deve enxergar a tudo com um “olhar interno”, só assim sua proposta não se transformará num sistema propriamente dito, que dê a ideia de ser inflexível.

Em relação aos procedimentos para as oficinas de Jogos Teatrais, Spolin (2012) descreve a composição física dessas oficinas. No quadro 3 apresentamos resumidamente cada elemento dessa composição:

Quadro 3 – Composição física das oficinas de trabalho

ELEMENTO	CARACTERÍSTICA
O Ambiente de treinamento	O termo “ambiente” durante o treinamento refere-se tanto à composição física como à atmosfera existente dentro desta composição. Fisicamente as oficinas devem ser realizadas num teatro bem equipado, não significa sofisticado, mas que ofereça espaço para um refletor e equipamento de som com microfone. Isso possibilita aos alunos habilidades que somam à experiência total do teatro: atuar, desenvolver material de cena e criar efeitos técnicos. Os exercícios permitem adaptar objetos, vestimentas, efeitos sonoros e iluminação para serem utilizados espontaneamente durante a solução de um problema. A atmosfera durante as oficinas de trabalho deve sempre ser de prazer e relaxamento. Espera-se que os alunos-atores absorvam não somente as técnicas obtidas na experiência de trabalho, mas também os climas que as acompanham.
Preparação para o problema de atuação	Os alunos –atores devem tomar suas próprias decisões e compor seu próprio mundo físico sobre o problema que lhes é dado. Esta é uma das chaves para este trabalho. Os jogadores criam sua própria realidade teatral e tornam-se donos de seus “destinos”, por assim dizer. Esse momento pode também ser usado para esclarecer quaisquer impressões acerca do problema. Por exemplo: se alguém perguntar “como eu mostro estar ouvindo?”, o professor não deve permitir que ninguém lhes mostre, e ele permanece neutro, pois cada um fisicaliza o “ouvir” através da sua própria estrutura individual, e não deve haver chance para imitação. Encoraje-os a simplesmente “ouvir”. Eles descobrirão que já sabem como “ouvir”, ou qualquer outra ação relacionada.
Sentido de Tempo	O problema de atuação deve ser interrompido quando não houver mais ação e os jogadores estiverem simplesmente falando desnecessariamente. Isto é resultado de não estarem mais trabalhando com o problema e não estarem trabalhando juntos. A instrução “Um minuto!” deixará claro para os alunos que eles devem terminar sua cena ou seu problema. Isto, às vezes, acelera a ação, e a cena pode continuar por mais alguns instantes. Quando isso não

	acontece, é necessário chamar “Meio minuto!”, às vezes sendo necessário interromper a improvisação imediatamente. Chamar “Um minuto!” desenvolve um sentido intuitivo de ritmo e tempo para os jogadores.
Rótulos	A oficina de atuação visa o desenvolvimento de relacionamentos, não de informações, de forma que o professor-diretor deve evitar utilizar rótulos durante as primeiras sessões. É recomendável manter os alunos longe de termos técnicos como “marcação” ou “projeção”. Ao invés disto, deve substituí-los por frases como “deixe-nos ver o que está acontecendo”, “deixe-nos ouvir sua voz”. Longe de eliminar o pensamento analítico, evitar rótulos os libertará (os jogadores), pois permite ao ator “compartilhar” de seu modo original; impor um rótulo antes que seu significado orgânico esteja completamente compreendido, faz evitar a experimentação direta e, conseqüentemente, não haverá dados para analisar.
Evitar o “como”	Desde a primeira oficina de trabalho deve estar claro para todos que “Como” um problema é solucionado deve surgir das relações no palco, como um jogo. Deve acontecer no palco sem qualquer tipo de planejamento anterior.
Sugestões e lembretes	Nesta seção, Spolin descreve 96 notas com informações gerais direcionadas para o professor ao trabalhar com as oficinas de trabalho. Ver: SPOLIN (2012, p. 32-41).

Fonte: Adaptação do autor a partir de Spolin (2012, p. 28-41).

De maneira sintética, podemos definir que o Sistema de Jogos Teatrais, em sua essência, visa valorizar e abranger a atividade teatral como um todo. O jogo de improviso, a base do sistema, busca favorecer a descoberta dos limites dos envolvidos a partir da intuição e da espontaneidade. Com o tempo e a prática, os jogos oferecem possibilidades para superar esses limites, longe de técnicas e teorias, mas por meio de uma produção própria, livre e verdadeiramente sua. Distantes do domínio de técnicas, as descobertas se apresentam a partir da vivência, da experiência proposta ora no papel de jogador ora no papel de plateia, de observador. O conceito de talento passa a ser substituído pelo da criação própria, da expressividade e singularidade.

Para melhor compreender a metodologia do Sistema de Jogos Teatrais Spolinianos, discutiremos no próximo item como está estruturado cada jogo e como se aloca na proposta de Viola Spolin.

5.3.3 A estrutura do Jogo Teatral Spoliniano

O sistema de Jogos Teatrais “pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema educacional específico” (KOUDELA, 1986, apud SPOLIN, 2012, p. 22) e visam desenvolver a liberdade dentro das regras

estabelecidas. A base do jogo teatral é a resolução de um problema, que por sua vez torna-se o objetivo do jogo e desenvolve o foco. Suas regras estão baseadas na tríade da estrutura dramática (Onde/Quem/O Que), além do foco e do acordo do grupo. Nesse contexto, há o princípio da instrução, um momento que objetiva dirigir a atenção dos jogadores para o foco, um modo de encontrar a solução do problema de maneira objetiva e não dispersa. Dessa forma, o jogo se estrutura por meio de uma intervenção pedagógica onde o professor-diretor e o aluno atuam como parceiros num projeto artístico.

Para melhor ilustrar a metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin, optamos por utilizar a estrutura encontrada em *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin*, “uma seleção especial de jogos teatrais sintetizados a partir de *Improvisação para o Teatro*, de jogos tradicionais infantis e de jogos/exercícios inéditos da autora, apresentados em forma de fichas, visando à prática em sala de aula” (SPOLIN, 2020, prefácio). *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*, foi publicado originalmente em 1975 nos Estados Unidos. No Brasil, sua publicação aconteceu somente em 2000 pela editora Perspectiva, com tradução da Professora Ingrid Dourmien Koudela, que traduziu não só esse, mas os outros quatro livros da autora editados no país. O fichário reúne pouco mais de 200 jogos e traz um manual dividido em três partes: a parte I abrange aspectos do jogo teatral, como trabalhar as oficinas, e dicas de coordenação/planejamento das atividades. A parte II busca explicar as abordagens de ensino e aprendizagem envolvidos. A parte III oferece um apêndice com sugestões de como selecionar os jogos ou adaptá-los para que estejam de acordo com os objetivos específicos do ensino ou mesmo o interesse dos alunos.

Cada jogo é estruturado com base na ficha que apresentamos na figura 1. As fichas são padronizadas (13,5 cm x 20,5 cm) e sua utilização se dá a partir de uma sequência; é como seguir uma receita, “os ingredientes de cada jogo estão listados e as instruções de como combiná-los foram incluídas em cada ficha” (SPOLIN, 2020, p. 21).

A ficha mostra detalhadamente como funciona a metodologia de Spolin e como está estruturado cada jogo. Inicialmente, apresenta o título do jogo, ao lado a letra da sessão em que o jogo se encaixa e o código numérico. A seção A traz jogos teatrais estruturados a partir de jogos tradicionais, revelando a dinâmica pessoal inerente ao jogo, o que torna todos predispostos à experiência do teatro e ao trabalho coletivo. Na seção B, encontramos jogos com foco nas estruturas dramáticas: Onde (cenário e ou

ambiente), Quem (personagem e ou relacionamento), O quê? (atividade). A seção C é constituída por jogos adicionais (SPOLIN, 2020b).

Figura 1 – Representação gráfica da ficha do Jogo Teatral

Título (chave para rápida identificação reconhecimento do jogo/exercício)	Letra-Código Numérico (seções A, B e C; cada seção inicia de novo com I)
<p>PREPARAÇÃO Aquecimentos (Jogos para iniciar a oficina). Jogos Introdutórios (Jogos que naturalmente introduzem ao jogo em pauta). Instruções do coordenador (Requisitos de participação – plateia ou grupo todo; objetos de cena necessários etc.).</p> <p>FOCO O ponto focal do jogo; um instrumento para adquirir experiência o FOCO pode ser lido diretamente para a classe.</p> <p>DESCRIÇÃO Como jogar – regras, limites, número de jogadores por time, limites de horário etc.; pode ser lido em voz alta para a classe.</p> <p>INSTRUÇÃO Enunciados para o coordenador que devem ser falados durante o jogo para manter os jogadores com o FOCO e participando do jogo; os enunciados para Instruções estão impressos em ambos os lados da ficha.</p> <p>AVALIAÇÃO Questões objetivas para manter a discussão afastada de julgamentos pessoais – bom ou mau – e presente ao FOCO do problema a ser solucionado no jogo; avalie depois que cada time tiver jogado.</p> <p>NOTAS Pontos de observação para o professor, que atua dando instruções para auxiliar na compreensão, apresentação, instrução e avaliação do jogo.</p> <p>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA Tipo de jogo; sugestões para correlações curriculares.</p>	

No item “preparação” estão as orientações gerais para o professor conduzir o procedimento: quais exercícios estão interligados, se deve ser realizado outro exercício como pré-requisito para a execução deste, quais aquecimentos podem ser feitos ou se o exercício necessita de alguma preparação ou de acessórios, por exemplo, cadeiras, papel, caneta etc.

O foco é o ponto de partida, é o objetivo do jogo. Mais além, ele gera a energia necessária para jogar, criando auxílio mútuo e gerando envolvimento orgânico para a solução do problema e favorecendo a aprendizagem.

A instrução é a essência do jogo, ela adquire forma a partir do foco, e os jogadores constroem sua interação a partir dela.

A avaliação acontece após o término do jogo e é dirigida tanto para os jogadores quanto para quem esteve na plateia, observando. Esse processo funciona como um canal de comunicação e troca de experiência. O que foi comunicado pelos jogadores é discutido por todos a partir de perguntas dirigidas tanto a quem jogou como a quem observou. A avaliação não é crítica, não está focada em avaliar o desempenho (bom ou ruim) dos jogadores, mas, sim, a favorecer a discussão sobre pontos de vista e elementos relacionados ao que foi proposto no foco.

As notas são informações complementares sobre como tornar o jogo mais eficiente, instruindo sobre como agir frente a possíveis dificuldades que apareçam, se há outros jogos relacionados ou que buscam objetivos semelhantes – é uma extensão da preparação.

As áreas de experiência explicitam os tipos de jogos e sobre quais áreas atuam (SPOLIN, 1999, 2020b, 2012, 2019). Abaixo, apresentamos como exemplo uma das fichas que contém a descrição de um jogo e que mostra como está estruturada a metodologia do Jogo Teatral de Viola Spolin.

Figura 2 – Estrutura do Jogo Teatral

QUEM ESTÁ BATENDO? #1	A95
<p>PREPARAÇÃO Jogadores na plateia.</p> <hr/>	
<p>FOCO Mostrar Onde, Quem, O Quê por meio da batida.</p>	
<p>DESCRIÇÃO Um jogador permanece fora da vista da plateia e bate na porta. O jogador deve comunicar Quem está batendo, por Que está batendo, Onde, a hora do dia, a temperatura etc. Alguns exemplos são um policial de noite; um namorado rejeitado na porta da namorada; um mensageiro do rei; uma criança muito nova em um banheiro.</p>	
<p>INSTRUÇÃO <i>Compartilhe a sua batida! Tente novamente! Intensifique-a! Deixe que o som da batida ocupe o espaço! Ouça/encontre o som no espaço! Ponha toda atenção corporal no som físico!</i></p>	
<p>AVALIAÇÃO Quem está batendo? Em que porta? A que hora do dia? Por que?</p>	
<p>NOTAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Durante a avaliação, o coordenador descobrirá que muitos observadores não sabem as circunstâncias exatas, o Onde, Quem e O Quê da batida. Agora que todos as conhecem, peça para o jogador repetir a batida. Os observadores irão ouvir com maior intencionalidade e perceber a comunicação de forma mais clara agora, quando não necessitam adivinhar. 2. Repetir a batida depois da avaliação mantém os jogadores na plateia como parte do jogo e envolvidos com o que os outros jogadores estão fazendo. 3. Algumas questões durante a avaliação podem permanecer não respondidas mas elas trazem novos <i>insights</i> ao serem colocadas para os alunos. <hr/>	
<p>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA Jogo de Ouvir-Escutar Teatro: Onde, Quem, O Quê Comunicação Não Verbal Jogo Sensorial</p>	
<p>© 2001 Perspectiva</p>	

Fonte: Reprodução (SPOLIN, 2020b, não paginado).

Observando a estrutura apresentada nas fichas, percebemos que alguns elementos devem ser considerados ao trabalhar com os Jogos Teatrais de Viola Spolin. Consideramos necessário para este estudo explicitá-los e sintetizá-los como maneira de aprofundar a compreensão da metodologia de ensino. No quadro abaixo, apresentamos sinteticamente os elementos que fazem parte do procedimento que se deve utilizar ao trabalhar nas oficinas.

Quadro 4 – Procedimento nas oficinas de trabalho de Jogos Teatrais Spolinianos

ELEMENTO	CARACTERÍSTICA
A solução de problemas	A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação. Elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais. Isto elimina a necessidade de o aluno ter que passar pelo professor, e o professor ter que passar pelo aluno para aprender. A técnica de solução de problemas proporciona a ambos o contato direto com o material, desse modo desenvolvendo o relacionamento ao invés da dependência entre os dois. A maneira como o aluno-ator soluciona o problema é uma questão pessoal. Todas as distorções de caráter e personalidade dissipam-se vagarosamente, pois a verdadeira autoidentidade é muito mais excitante do que a falsidade da rejeição, do egocentrismo, do exibicionismo e a necessidade de aprovação social.
Foco	O “Foco” é o ponto que define o objetivo comum que os alunos-atores irão realizar na realidade cênica. Ele propicia aos alunos o foco num ponto único dentro do problema de atuação (ex.: dar vida e movimento a determinado objeto vendo e sentindo o gosto e o cheiro; demonstrar e expressar um conflito sem verbalizar qual é o conflito). Isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema. O foco atua como um catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema. É o foco mágico que preocupa e clareia a mente (o conhecido), limpa o quadro, e age como um propulsor em direção aos nossos próprios centros (o intuitivo), quebrando as paredes que nos separam do desconhecido, de nós mesmos e dos outros.
Avaliação	A avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tomada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do POC. Todos os membros, assim como o professor-diretor, participam. Esta ajuda do grupo em

	solucionar os problemas remove a carga de ansiedade e culpa dos jogadores. Quem faz a avaliação são os colegas que estão na plateia. Os jogadores ouvem e permitem que os colegas os avaliem. A Avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado, deve ser avaliado somente o que se viu, sem suposições. A Avaliação é uma parte importante do processo e é vital para a compreensão do problema tanto para o jogador como para a plateia.
A Instrução	A Instrução dá a autoidentidade e age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. Como num jogo de bola, ela é aceita pelo aluno-ator, uma vez compreendida. Ela é usada enquanto os jogadores estão trabalhando no palco. É o método usado para que o aluno-ator mantenha o POC sempre que ele parece estar se desviando (Olhe para a bola!). Isto dá ao aluno-ator autoidentidade dentro da atividade e o força a trabalhar com o momento novo da experiência e, além disso, dá ao professor-diretor seu lugar no grupo e o torna parte integrante dele. A instrução atinge o organismo total, pois desperta a espontaneidade a partir do que está acontecendo no palco.
Os Times	Todos os exercícios são feitos com times escolhidos aleatoriamente. Todos devem aprender a se relacionar com todos. As dependências nas menores áreas devem ser constantemente observadas e quebradas.
A apresentação do problema	O professor-diretor é aconselhado a apresentar o problema de atuação rápida e simplesmente. Se forem necessárias explicações, não podem ser longas e detalhadas. Deixe o aluno-ator ficar com o que parece ser o simples aspecto superficial do problema.

Fonte: Adaptação do autor a partir de Spolin (2012, p. 19-28).

Os Jogos Teatrais estão constituídos de maneira a aliar diversão a uma maneira alternativa de aprendizagem baseada na experiência criativa, tendo propostas de avaliação que “deixam de ser retrospectivas [...] para se transformarem em perspectivas. A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem” (KOUDELA apud SPOLIN, 2019, p. 25). A avaliação, dessa forma, está centrada na zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vigotski, ou seja, baseia-se no desenvolvimento de habilidades que o aluno ainda não domina mas conseguirá executar com ajuda. Nesse sentido, Spolin destaca a importância dos Jogos Teatrais na sala de aula:

Jogos teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam as necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou até trampolins para todos. Inerente às técnicas teatrais são as comunicações verbais, não-verbais, escritas e não-escritas. Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana. [...]. Ao participar de jogos teatrais, professores e alunos podem

encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes (SPOLIN, 2008, p. 20).

As habilidades de comunicação envolvem demais aspectos correlacionados, são eles: interação social/trabalho coletivo, noções espaciais e de tempo, reflexões e crítica, estímulos sensoriais, capacidade de transformação (agir sobre o ambiente, sobre uma situação positivamente), noções artísticas de teatro, linguagem (verbal, não-verbal, escrita, não-escrita), aspectos verbais e não-verbais da comunicação, consciência física do movimento, som e fala, tocar e ser-tocado (interações físicas), noções de observação e autoconhecimento. Nesse sentido, os Jogos Teatrais buscam estimular e desenvolver esses aspectos a partir das oficinas, que podem seguir a sequência estabelecida pela autora ou ser escolhidas a partir da necessidade do grupo ou dos aspectos que o professor desejar trabalhar com seus alunos.

Nesse contexto, percebe-se que o jogo teatral presente no processo de ensino e aprendizagem propõe interações que estimulam aspectos cognitivos, criativos e intuitivos de forma democrática e contribui de maneira favorável à aprendizagem e autoconhecimento. Nessa relação, o teatro favorece uma aprendizagem estética, ou seja,

[...] o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em produção de conhecimento (KOUDELA, 2019 apud SPOLIN, 2019, p. 26).

Em síntese, os Jogos Teatrais podem ser compreendidos como uma metodologia de ensino, dirigida a atores e não-atores, crianças, adolescentes, ou adultos, estruturada por meio de regras definidas que visem a solução de problemas de maneira objetiva e focada. Guiados pelo improviso, intuição e espontaneidade, os Jogos Teatrais favorecem nos envolvidos, jogadores e plateia, a aprendizagem criativa advinda da experiência, priorizando a liberdade e a expressividade por meio de um sistema de regras e acordo de grupo. Nesse contexto, também atuam de maneira a desenvolver as habilidades de comunicação e seus aspectos inerentes e podem ser utilizados em qualquer situação de aprendizagem.

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo no currículo,

mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias, fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos. [...] são úteis ao desenvolver as habilidades dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (SPOLIN, 2019, p. 29).

Os Jogos Teatrais, assim como o Teatro, envolvem também a dimensão emocional do ser humano nas suas interações (COURTNEY, 1980; SPOLIN, [1979]). A emoção torna-se parte do processo de atuar ou mesmo de aprender com o Teatro. No entanto, a emoção que se deseja é aquela que surge a partir da interação na vivência e não as emoções de dimensões pessoais. No próximo item procuramos estabelecer essa diferença e explorar com maior amplitude o papel da emoção no jogo teatral.

5.3.4 A emoção no Jogo Teatral

O teórico e crítico de teatro teuto-brasileiro, Anatol Rosenfeld (1996), concebe como fenômeno básico do Teatro a *metamorfose* do ator em personagem, ou seja, a maneira como se comunica: os gestos e a voz são reais, no entanto o universo que comunica é irreal. “O desempenho é real, a ação desempenhada é irreal” (ROSENFELD, 1996, p. 30). Essa irrealidade, por mais séria que seja sua materialização, contém essencialmente caráter lúdico. Nesse contexto é que surge o fenômeno de “desaparecimento do ator”, que fica invisível para dar lugar ao personagem. Todas as ações do ator a partir desse momento são canalizadas em prol do personagem. Por mais intrincada que seja a relação entre sensibilidade do ator e a realidade imaginária do personagem, essa metamorfose nunca ultrapassa o plano simbólico.

As emoções estão presentes no contexto do “disfarce” do ator nos gestos, na voz, nas expressões, nas ações de um modo geral. No entanto, essa emoção concretiza-se como “sinais” de estados internos reais, ou seja, são símbolos, são expressões de imagens interiores, e assume caráter semântico. Evidencia-se, nesse processo, a intercalação do universo simbólico e imaginário, que permite ao homem distanciar-se de si, conquistar autoconsciência e desempenhar papéis, atuar, afastando desse contexto a pura imitação ou uma simples “representação” do personagem (ROSENFELD, 1996). Nesse sentido, Stanislavski (2008) postula que há

um encontro entre o ator e o personagem, e por sua vez o ator deve acreditar nas palavras, na imagem do papel, porém ciente de sua própria identidade e controlando-se de maneira a não perder o “disfarce” que assume. Na vida real, a expressividade física, os gestos e a voz são imediatos e estão no âmbito da realidade (esfera psíquica); na ação cênica essa força funciona como um símbolo. Nesse processo,

Verifica-se uma indução psicofísica, a mútua intensificação dos movimentos físicos e psíquicos desencadeados pela imaginação, a ponto de a imagem da emoção se revestir de toda a aparência da emoção real. A imagem assume formalmente os aspectos dinâmicos da realidade, sem, contudo, adquirir seu “peso material”. Cabe, mesmo ao ator emocional, manter-se no limiar da “realização”, sem nunca ultrapassá-lo. Se o ultrapassasse, o desempenho passaria a ser autoexpressão, sintoma de emoções reais. Tornar-se ia, portanto, na mera reação involuntária, “instintiva”. Como tal, não possuiria espontaneidade real, ativa, não pertenceria ao reino da arte e do espírito (ROSENFELD, 1996, p. 33).

É nessa perspectiva que Spolin contempla a emoção nos Jogos Teatrais, “a emoção que necessitamos no palco só pode surgir *da expressão imediata*” (SPOLIN, 2012, p. 215, grifo nosso), ou seja, a realidade do teatro ou o disfarce favorece a “representação das emoções”, que são apresentadas como símbolo, evitando totalmente as emoções pessoais.

Neste tipo de experiência reside a ativação de nosso eu total – movimento orgânico – que quando combinado com a realidade teatral, espontaneamente produz energia e movimento (palco), tanto para os atores quanto para a plateia. Desta forma, evita-se que velhas emoções, de vivências passadas, sejam usadas no momento novo da experiência. [...] Uma coisa é certa. Não devemos usar a emoção pessoal e/ou subjetiva (que usamos na vida diária) para o palco. É um assunto pessoal (como sentir ou acreditar) e não algo para ser mostrado no palco. No máximo, a emoção “verdadeira”, colocada no palco, pode ser classificada como psicodrama. Não constitui uma comunicação teatral (SPOLIN, 2012, p. 215).

As emoções pessoais e subjetivas são de interesse de outro campo dramático, o psicodrama, também baseado na improvisação, onde o teatro é visto como uma extensão da vida contrapondo-se ao Jogo Teatral, que parte do princípio da realidade criada no palco. O psicodrama é um método terapêutico que visa inserir um indivíduo em processo de atuação improvisacional com um grupo, no intuito de atingir a catarse emocional – meio de liberar um trauma por meio de expressão de emoções pessoais (COURTNEY, 1980). Nesse sentido, o Jogo Teatral, ou mesmo o Teatro de modo geral, não deve favorecer a exploração de sentimentos pessoais dos atores, e sim propiciar a vivência de um momento total e orgânico onde “a emoção gerada no palco

permanece alheia porque é útil somente dentro da estrutura da realidade estabelecida” (SPOLIN, 2012, p. 216).

O foco no Jogo Teatral, quando compreendido e usado, faz com que a emoção subjetiva fique em segundo plano. A partir da fisicalização da emoção ela passa do uso abstrato para o organismo total, favorecendo o movimento orgânico. O que interessa no Jogo Teatral é a manifestação física da emoção que pode ser comunicada ou vista, seja ela um simples bocejar ou mesmo uma crise de choro. De modo geral, no Teatro,

Usar uma ação de seu passado é a única maneira em que ele pode ser trazido para a peça. Permanecer com seu passado pessoal, que o fez chorar ou que lhe causou tão grande emoção, é falso, porque você não está naquelas circunstâncias agora. Você está na peça e são as circunstâncias da peça que têm de ser realizadas verdadeiramente, *tomando emprestado da ação que você teve no passado apenas o que era físico, não a emoção* (ADLER, 2013, p. 76-77, grifo nosso).

De forma sintetizada, as emoções que interessam ao Jogo Teatral são somente aquelas que surgem contextualizadas na experiência imediata, sinais que representam símbolos de imagens internas e úteis para compor o disfarce do personagem. As emoções pessoais devem ser evitadas e requisitadas apenas quando há que se buscar, na forma de memórias, as reações físicas causadas por elas para representar de forma convincente seu personagem, evitando, assim, quaisquer tentativas de autoexpressão, psicodrama e exibicionismo, que não constituem comunicação teatral.

Neste capítulo, buscamos contextualizar o Sistema de Jogos Teatrais da atriz, professora e diretora norte-americana Viola Spolin, uma metodologia de ensino voltada não só para atores, mas para pessoas que de modo geral pretendem melhorar sua comunicação e expressividade. Nesse sentido, procuramos evidenciar como o Teatro, uma linguagem essencialmente humana, pode potencializar e dar vazão ao ato criativo e como pode ser benéfica sua utilização no ambiente escolar por meio dos Jogos Teatrais de Viola Spolin. Concebemos, assim, os Jogos Teatrais como uma extensão do Teatro, que atua como um instrumento de livre expressão, promove o autoconhecimento, a diversão, possibilitando transformar e abstrair o real em imaginário. Favorecendo os meios de recepção, a prática dessa linguagem amplia noções estéticas, de linguagem, de relacionamentos, de consciência corporal, de pertencimento coletivo, bem como institui-se como um ato político e dialético, portanto

benéfico e útil à Educação. Assim, trata-se de uma ferramenta pedagógica multifacetada que atua na estimulação da criatividade, da expressividade e, sobretudo, na aprendizagem.

6 OS JOGOS TEATRAIS SPOLINIANOS: RECURSO PARA LIDAR COM MANIFESTAÇÕES PREPONDERANTEMENTE EMOCIONAIS?

Como mostrado acima, a teoria psicogenética de Henri Wallon (1879-1962) tem como objeto a gênese dos processos psíquicos que constituem a pessoa. Baseia sua análise em uma visão integradora do desenvolvimento humano, buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade, da inteligência e das relações que o sujeito efetiva com o meio (GALVÃO, 2003). Segundo GALVÃO (2003, p. 71), as emoções ocupam lugar de destaque na teoria Walloniana, na qual o autor reconhece “que são manifestações complexas e desconcertantes, [e] propõe que sua compreensão depende de se superar uma lógica linear e mecanicista em proveito de uma lógica dialética que busque captar a diversidade e as oposições do real”. Nesse sentido, a autora explica que, para Wallon, as emoções são manifestações essencialmente expressivas e diferenciam-se de outras manifestações da afetividade “cuja gênese depende da representação simbólica, como os sentimentos e as paixões” (GALVÃO, 2003, p. 72). Assim, “as emoções são instantâneas e diretas e podem expressar-se como verdadeiras descargas de energia. Quando isto ocorre, elas têm o poder de se sobrepor ao raciocínio e ao conhecimento” (DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 27), configurando a manifestação de situações de alta temperatura emocional, preponderando sobre o sujeito em relação aos outros domínios descritos por Wallon: o ato motor e a cognição.

Essa visão das manifestações de alta temperatura emocional, portanto de preponderância do domínio da afetividade, pode ser enriquecida com algumas contribuições de Vigotski [1965]/1999 a partir do estudo em que considera a arte como um meio que “permite a expressão de emoções que proporcionam equilíbrio do indivíduo com o meio, levando à sua reorganização psíquica” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 160) e do conceito de catarse visto no item 5, como sendo “um processo simbólico, já que as emoções vivenciadas por meio da arte ocorrem no campo psicológico e não se concretizam externamente” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 160). A catarse favorece um processo criativo que amplia possibilidades de ação, preparando o indivíduo para a ação prática.

Inspirados nessa ideia de Vigotski, focamos este estudo na proposta de Jogos Teatrais de Viola Spolin, que tem como base o teatro de improviso, a partir da intuição

e da experimentação. Partimos da ideia de Viola Spolin de que “tudo” é físico. Para a autora:

A realidade é física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos. A faísca do fogo numa pedra, o barulho das ondas ao quebrarem na praia. A criança gerada pelo homem e pela mulher. O físico é o conhecido e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo. Talvez para além do próprio espírito do homem (SPOLIN, 2012, p. 14).

A partir dessa definição, podemos perceber a proximidade entre a ideia de Spolin e a conceituação de Wallon sobre o ato motor, dimensão física da pessoa, responsável pelo movimento, expressa por MAHONEY (2004) da seguinte forma:

O ato motor insere a pessoa na situação concreta do momento presente. É o seu recurso de visibilidade. Oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço e as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal. **Oferece, também, a estrutura, o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem em atitudes e mímicas.** [...] estabelece uma consonância prática com o outro – contágio [...] é ainda um recurso privilegiado para a construção do conhecimento (MAHONEY, 2004, p. 14-15, grifo nosso).

Assim, Wallon evidencia que o ato motor é o responsável pelos movimentos das várias partes do corpo e prepara o ser humano para atuar no ambiente. O ato motor é o aparato utilizado pelo sujeito para expressar suas emoções. Os jogos teatrais visam ensinar o aluno-ator a “cria[r] a realidade teatral tornando-a física” (SPOLIN, 2012, p. 15), ou seja, a comunicar por meio das reações físicas, de domínio do ato motor. As emoções no teatro são aquelas que surgem da experiência imediata e também devem ser comunicadas fisicamente (SPOLIN, 2012; ADLER, 2013). Essa emoção é útil somente dentro da realidade estabelecida naquele momento.

A partir desse contexto, pretendemos, neste capítulo, discorrer sobre as possíveis aproximações do conceito de integração funcional de Wallon com o Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin, a partir do conceito de catarse conceitualizado por Vigotski, e a possível utilização destes jogos como repertório para lidar com as situações de alta temperatura emocional.

6.1 WALLON: INTEGRAÇÃO FUNCIONAL E O TEATRO DE SPOLIN: APROXIMAÇÃO OU DESENCONTRO?

Wallon atribui em sua teoria um papel relevante às emoções, como expressão da afetividade, um domínio funcional que se integra a outros dois: o motor e o cognitivo. Todos juntos, formam o quarto domínio: a pessoa completa. Por meio do conceito de integração funcional visto no item dois, podemos compreender como essas funções se imbricam e, dialeticamente, agem na constituição do ser humano. Nosso objeto de estudo são as emoções, mais especificamente, suas manifestações a partir da preponderância do domínio afetivo do sujeito. Para Wallon,

O lugar que ocupam as emoções no comportamento da criança, a influência que continuam a exercer sobre o adulto, abertamente ou em surdina, não é, pois, um simples acidente, uma simples manifestação de desordem. Organizadas, têm, ou tiveram, sua razão de ser. O momento que marcaram na evolução psíquica corresponde ao estágio que seus centros ocupam no sistema nervoso. O papel que conservam na conduta do homem, parece demonstrado pela relativa autonomia de seus centros (WALLON, 1995, p. 81 apud PRANDINI, 2020, p. 63).

As manifestações afetivas têm como origem e suporte os automatismos. Nos primeiros três meses de vida estão ligadas às sensações de bem e mal-estar. A partir do terceiro mês é possível verificar que há uma mudança qualitativa nesses movimentos, “as emoções diferenciam-se muito lentamente dos automatismos e sensibilidades, adquirindo significação distinta, graças à comunicação entre a sensibilidade orgânica e o tônus” (PRANDINI, 2020, p. 63). De maneira sintética, Prandini (2020) nos explica que as emoções são resultantes de “reações viscerais que imprimem modificações no funcionamento neurovegetativo – respiração, batimentos cardíacos, movimento peristáltico dos intestinos, salivação e de variações nas tensões musculares que compõe a função tônica” (PRANDINI, 2020, p. 64). Para a autora,

O tônus cumpre tanto a função de manutenção postural quanto a plástica expressiva. Surge por diferenciação e oposição ao movimento, empregando a variação de tensões musculares que além de fornecer a ele maior precisão, é o responsável pelo surgimento e manutenção da atitude, resultado da integração das funções postural e expressiva (PRANDINI, 2020, p. 64).

O tônus revela-se, desta maneira, a substância fundamental da emoção ao modelar os movimentos, a qualidade dos gestos, a expressão facial, a voz, volume e articulação da fala e, enfim, toda a postura corporal, constituindo o sistema expressivo corporal no qual cada uma das emoções começa a manifestar-se de maneira diferenciada, por atitudes características de cada uma (PRANDINI, 2020, p. 65).

É possível perceber, a partir da visão da autora, que a variação das emoções “corresponde aos níveis de tensão do tônus [...] e a maneira como essa tensão flui ou

se acumula nos músculos expressando-se em gestos e ações” (PRANDINI, 2020, p. 65). Dessa forma o

[...] tônus muscular dá origem às atitudes ou expressões corporais das emoções. Esse tônus foi denominado tônus plástico [...] o qual possibilita à pessoa realizar os movimentos de reações posturais ou atitudes. Permite à pessoa expressar corporalmente suas emoções (LIMONGELLI, 2004, p. 57-58).

Prandini (2020) evidencia que a capacidade das emoções possibilita ao bebê as primeiras percepções sobre o mundo externo a partir do momento em que este responde à sua expressão ou reação. Esse fato comprova que as emoções ligam as dimensões biológica e social e inauguram o psíquico, a vida mental.

Segundo Wallon, nas atividades musculares ligadas às emoções encontra-se a origem da representação e dos estados mentais, a partir da passagem das sensações corporais à atitude postural e das relações recíprocas que estabelece entre a pessoa e o meio social (PRANDINI, 2020, p. 65).

Nesse contexto, a intervenção da palavra do meio social, mesmo antes da criança dominá-la, favorece a conversão da atividade muscular. Essa conversão possibilita o desenvolvimento das atividades de representação; as emoções passam a ser “racionalizadas”. Eis o surgimento do sentimento e da paixão.

[...] a teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão; os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes; na emoção há predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão da ativação do autocontrole (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p. 17).

Advindo da integração das três dimensões afetivas à representação, estão três comportamentos afetivos descritos por Wallon:

O apaixonado é habitualmente muito senhor de suas reações afetivas. Ele dá prioridade ao raciocínio sobre as impulsões emotivas. Em geral, sabe utilizar com tenacidade as circunstâncias. Sua atividade se exerce no plano da realidade e, muitas vezes, ele as coloca sagazmente a serviço de seus fins. Esses fins, no entanto, acham-se fora da realidade, pelo menos atual; tendem a substituí-la por alguma coisa que ainda não passa de representação. A diferença entre o apaixonado e o sentimental é a sua necessidade de transformar suas representações em realidade, em lugar de limitar-se a experimentar seus matizes afetivos. A diferença é ainda maior com relação ao emotivo, que é dominado pelo ambiente, do qual não sabe evadir-se. Suas reações são, porém, de ordem puramente subjetiva e tendem a afogar a

noção das realidades exteriores sob o fluxo das sensibilidades orgânicas (WALLON, 1995a, p. 163 apud PRANDINI, 2020, p. 68).

Prandini (2020), embasada em Martinet (1981), explica que as manifestações emocionais se diferenciam dependendo de como as emoções se integram às funções de representação e que “o comportamento resultante, apesar de seu compromisso com as representações, mantém uma importante carga afetiva” (PRANDINI, 2020, p. 68).

A partir das ideias descritas, é possível perceber que a **afetividade tem origem no ato motor** e é condição para o desenvolvimento da representação, “sendo que à medida que esta se desenvolve, possibilita a diversificação das funções afetivas” (PRANDINI, 2020, p. 69).

Desta forma é a dimensão motora que dá a condição inicial ao organismo para o desenvolvimento da dimensão afetiva. A criança atua primeiro no ambiente humano, não no mundo físico. A mobilização do outro se faz pela emoção. É da protoconsciência, emocional, subjetiva que irá se desenvolver a consciência reflexiva. A vida psíquica é resultado do encontro da vida orgânica com o meio social (DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 24).

Wallon descreve que a emoção “precede nitidamente o aparecimento de condutas do tipo cognitivo e é um processo corporal, que quando intenso, pode impulsionar a consciência a se voltar para as alterações proprioceptivas, prejudicando a percepção do exterior” (DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 26). Nesse contexto, é possível perceber mais uma evidência de que a emoção está diretamente ligada ao ato motor, quando as autoras a denominam como um processo corporal. Compactuando com essa ideia, Mahoney (2000 apud DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 26), evidencia: “qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas”. Embasados nessa ideia, podemos afirmar que numa atividade preponderantemente motora as funções de domínio afetivo e cognitivo estarão atuando dialeticamente.

O movimento, aspecto físico, é um dos elementos fundamentais, constituintes dos Jogos Teatrais de Viola Spolin. A proposta dessa autora é favorecer, por meio dos jogos de improviso, a experiência, conceitualizada como maneira de envolver-se organicamente com o ambiente, compreendendo os níveis intelectual, **físico** e intuitivo (SPOLIN, 2012). De acordo com a autora:

O ator deve saber que ele constitui um organismo unificado, que seu corpo, da cabeça aos dedos do pé, funciona como uma unidade, para uma resposta de vida. O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser

desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de receber, estabelecer contato e comunicar. O aluno-ator (deve) transcender o conceito cerebral que possui de um determinado sentimento e reintegrá-lo onde pertence no organismo total. Ele deve chorar com o estômago e digerir com os olhos (SPOLIN, 2012, p. 131).

O jogo teatral spoliniano, com seu formato e regras estabelecidas, propõe basicamente a resolução de um problema de atuação a partir do improviso, ação física que pressupõe movimento. Todo esse processo é recebido pelos jogadores por meio de seu aparelho sensorial. O conhecimento do problema, assim como sua resolução, serão os motivadores da ação. Os jogos teatrais de Viola Spolin envolvem essencialmente os níveis intelectual, físico e intuitivo, mas podem ser considerados predominantemente motores a partir do conceito de fisicalização, segundo o qual o aluno-ator deve comunicar a realidade do palco fisicamente.

O artista capta e expressa um mundo que é físico. Transcende o objeto – mais do que informação e observação acuradas, mais do que o objeto físico em si. Mais do que seus olhos podem ver [...]. Quando o ator aprende a comunicar-se diretamente com a plateia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Empresta-se ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo para onde quiser. No teatro de improvisação, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter *espaço, textura, profundidade e substância* – isto é, realidade física. **É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além. O ator cria a realidade teatral tornando-a física** (SPOLIN, 2012, p. 14-15, grifo [itálico] da autora, grifo [negrito] nosso).

Para melhor compreender os conceitos acima descritos, trazemos à discussão, um exemplo de jogo teatral spoliniano, onde os conceitos de “Foco”, “Descrição” (problema) e “Instrução” se apresentam de maneira concreta na proposta de Viola Spolin:

Quadro 5 – EXEMPLO DE JOGO TEATRAL SPOLINIANO

ENVOLVIMENTO COM OBJETOS GRANDES – A27	
Foco	Envolvimento físico com um objeto grande no espaço.
Descrição	Jogador individual ou grupo maior de jogadores trabalhando individualmente. Cada jogador seleciona e envolve-se com um objeto grande que causa complicação, emaranhado: exemplos incluem uma teia de aranha; cobra grande; galhos de árvore numa floresta; polvo; paraquedas; planta carnívora etc.
Instrução	<i>Dê vida ao objeto! Use seu corpo todo! Permita que o objeto ocupe espaço! Explore o objeto! Manifestar emoções é contar! Mostre! Não conte! Sinta o objeto com suas costas.</i>

Fonte: elaborado a partir de SPOLIN (2020, n.p, grifo [itálico] da autora, grifo [negrito] nosso).

Nesse contexto, faz-se necessário incluir na discussão o aspecto da emoção, uma realidade teatral que deve ser comunicada a partir dos Jogos Teatrais. No entanto, Spolin é categórica ao afirmar que as emoções interessantes, no momento do jogo, são as que surgem da experiência imediata. De acordo com a autora,

Neste tipo de experiência reside a ativação de nosso eu total – movimento orgânico – que quando combinado com a realidade teatral, espontaneamente produz energia e movimento (palco), tanto para os atores quanto para a plateia. **Desta forma evita-se que velhas emoções, de vivências passadas, sejam usadas no momento novo da experiência.** [...] Por isso devemos criar a nossa própria estrutura (realidade no teatro) e representá-la, em lugar de vivenciar velhas emoções. Desta forma, **é acionado todo um processo que cria sua própria energia e movimento (emoção) no aqui/agora.** Evita-se assim o aparecimento do psicodrama em ambos os lados do palco. [...] A emoção gerada no palco permanece alheia porque é útil somente dentro da realidade estabelecida (SPOLIN, 2012, p. 215-216, grifo nosso).

Assim, ao fisicalizar a emoção “tiramola do seu uso abstrato e a colocamos no organismo total, tornando possível o movimento orgânico” (SPOLIN, 2012, p. 216). “É a manifestação física da emoção que podemos ver e comunicar, seja ela um silencioso abrir de olhos ou o violento arremessar de um copo” (SPOLIN, 2012, p. 216). A ideia de Spolin sobre as emoções está alinhada à visão de Vigotski, quando o autor conceitua a catarse como um processo simbólico, ou seja, as emoções suscitadas no campo da arte são exclusivas desta realidade e se diferenciam das emoções comuns, portanto o sentimento artístico é vivido com intensidade, sustentado pela fantasia e pode ser controlado e objetivado apenas no contexto em que se efetiva, no processo artístico.

A partir do problema de atuação, o aluno experiencia utilizando-se do improvisado, fisicalizando a realidade estabelecida. A fisicalização, como já visto, é um processo físico que implica movimento, portanto preponderantemente de domínio do ato motor. Ao fisicalizar, com intuito de resolver o problema proposto, os outros domínios – afetivo e cognitivo – atuarão integrados. Posteriormente, é feita a avaliação do processo. Para melhor compreensão do item avaliação, exemplificamos, abaixo, a seção “Avaliação” do jogo teatral apresentado anteriormente, além do campo NOTAS, que funcionam como um suplemento ao professor para melhor conduzir a atividade. Nesse caso é possível perceber, uma vez mais, a partir de NOTAS, que o conceito de

fisicalização é o que de fato importa à realidade proposta por Spolin, e que as reações emocionais devem ser mostradas e não sentidas.

Quadro 6 – EXEMPLO DE JOGO TEATRAL SPOLINIANO

ENVOLVIMENTO COM OBJETOS GRANDES – A27	
Avaliação	O FOCO era completo ou incompleto? Os jogadores mostraram ou contaram o objeto para nós? O objeto estava na cabeça dos jogadores ou no espaço? Jogadores, vocês concordam?
Notas (para o professor ou monitor da atividade)	Certifique-se de que o FOCO do jogador está no objeto e não em respostas emocionais ao envolvimento. Essa é uma diferença importante que aparece continuamente no trabalho.

Fonte: elaborado a partir de SPOLIN (2020, n.p, grifo nosso).

Assim,

A avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de Concentração. Todos os membros, assim como o professor-diretor, participam. Esta ajuda do grupo em solucionar os problemas remove a carga de ansiedade e culpa dos jogadores (SPOLIN, 2012, p. 5).

Spolin (2012) ainda orienta ao professor-diretor que sua avaliação deve ser precisa e objetiva. “Eles solucionaram o problema?” “Comunicaram ou interpretaram?”. Outro aspecto que merece atenção é que a avaliação não deve se basear em opiniões e valores pessoais, tampouco sobre aquilo que deveria ser feito, no processo de Avaliação há que se considerar apenas o que foi comunicado. Quando o aluno-ator está na plateia avalia seus companheiros, quando ele é o jogador permite que os colegas o avalie. Esse processo jogador e plateia acentua a comunicação entre ambos, assim como intensifica seu entrosamento no grupo. Dessa forma, “a responsabilidade da plateia para com os jogadores torna-se parte do crescimento orgânico do aluno. Quando uma cena emerge, ela realmente proporciona prazer a todos” (SPOLIN, 2012, p. 25).

Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma como a instrução. As questões para avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes, o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado [...]. Quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo. Aquilo que foi comunicado ou percebido

pelos jogadores na plateia é então discutido por todos durante a avaliação (SPOLIN, 2019, p. 34).

A avaliação, por sua vez, desempenha um papel decisivo para a representação das emoções, visto que permite refletir sobre o que foi comunicado na cena, ou seja, as emoções comunicadas passam a ser identificadas, reconhecidas e nomeadas, portanto, transformadas em sentimento dentro da realidade cênica. O processo da avaliação permite conhecer aquilo que foi comunicado a partir da visão da plateia, especialmente porque à dimensão do “conhecimento corresponde o poder estruturante que modela a ação a partir das condições disponíveis no momento” (PRANDINI, 2004, p. 36). Esse processo, à medida que os jogos forem aplicados, o aluno-ator, tanto na condição de jogador quanto de plateia terá condições de refletir e identificar as emoções que serão comunicadas tanto pelos colegas, quanto por si próprios.

De maneira sintética, aproximando conceitos de Wallon e Vigotski à proposta de Spolin, o processo improvisacional dos Jogos Teatrais se daria da seguinte maneira:

Quadro 7 – QUADRO DE APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Nº	Aspecto	Característica	Aproximação teórica
1	Formação dos times e apresentação do problema	Escolha de times aleatoriamente. Todos devem jogar com todos. O professor-diretor apresenta o problema de atuação, rápida e simplesmente.	
2	A instrução	A instrução dá a autoidentidade e age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo.	
3	Resolução do problema	Fisicalização da realidade cênica. O imaginário passa a existir, mas assume a concretude do sensível.	Wallon: movimento orgânico, preponderância do ato motor na resolução do problema. Afetividade é originária do ato motor. Vigotski: Momento da catarse, principal característica da reação estética. As emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e

			<p>transformação em contrários. A reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. As emoções e sentimentos suscitados a partir de uma realidade artística pertencem a esta esfera e não só existem dentro desta estrutura estabelecida. Não se aplicam ao plano da realidade.</p>
4	Avaliação	<p>Avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado sem interpretação pessoal do que poderia ser feito.</p>	<p>Wallon: O processo de avaliação permitirá a reflexão do que foi comunicado da cena. As emoções passam a ser comunicadas, reconhecidas e nomeadas, portanto, representadas, transformando-a num sentimento dentro da realidade cênica.</p> <p>Vigotski: Por meio da fala incentivada no momento da avaliação, é possível “transportar” as emoções do plano físico para o plano da representação simbólica, viabilizando a reflexão e a tomada de consciência e, portanto, o controle racional delas.</p>

Fonte: elaborado a partir de SPOLIN (2012, 2019).

O quadro traz, a partir de uma visão geral, aspectos que caracterizam os momentos do jogo teatral, onde o objetivo geral é a resolução de um problema de atuação. O principal conceito envolvido é o da fisicalização já que, para a proposta de Spolin, o que interessa é a realidade criada no palco, a realidade física. É com base nesta dimensão, a da fisicalização, que aproximamos o conceito de Wallon sobre a integração funcional. O ato de fisicalizar, de resolver o problema de atuação, é de domínio preponderantemente motor. Esta função dá origem às dimensões da afetividade, que engloba as emoções. Localiza-se neste processo o momento de catarse, conceituado por Vigotski, principal característica da reação estética, em que emoções e sentimentos desagradáveis são submetidos a certa descarga e se transformam em contrários. O que acontece, nesse sentido, é um processo simbólico, onde as emoções vivenciadas na arte estão no campo psicológico e não se

concretizam externamente, aproximando-se assim ao que Spolin (2012) descreve sobre a emoção no jogo teatral: as emoções que interessam são aquelas criadas a partir da experiência artística imediata, afastando, desse modo, qualquer tipo de exibicionismo ou psicodrama ao resolver o problema de atuação proposto. O aspecto da avaliação também tem papel imprescindível neste processo. A avaliação configura-se como o momento em que as emoções suscitadas no jogo passam do plano simbólico para o concreto, uma vez que a plateia avalia o que foi comunicado, favorecendo ao jogador (que está sendo avaliado) uma reflexão sobre o que foi comunicado. A emoção, por sua vez, passa a ser representada (domínio cognitivo), transformando-a em sentimento.

Diante dessa relação, defendemos a ideia de que os jogos teatrais podem, a partir do conceito de fisicalização – de preponderância do domínio motor – auxiliar os indivíduos a lidar com as manifestações preponderantemente emocionais, uma vez que a afetividade ou “a energia que mobiliza o indivíduo e confere tom às suas atitudes” (PRANDINI, 2020, p. 62) tem origem no ato motor. As emoções representadas por meio da fisicalização são, então, transportadas para o plano da representação simbólica, por meio da linguagem, durante o processo de avaliação. Assim, a partir de uma vivência artística de preponderância motora, as outras funções atuarão integradas: a afetividade mobilizando o indivíduo à ação e dando tom às atitudes, e a cognição atuando de maneira a resolver o problema de atuação e a refletir sobre a avaliação feita pela plateia. Dessa forma, há uma tomada de consciência dessas emoções e das formas como se manifestam fisicamente.

Nesse contexto, acreditamos que os jogos teatrais, uma vivência essencialmente artística, podem favorecer o momento da catarse onde as emoções desagradáveis sejam descarregadas e até mesmo reconhecidas a partir da realidade cênica e das emoções que surgem no momento de resolver o problema de atuação. Dessa forma, ao fisicalizar as emoções, tornando-as concretas, os participantes dos jogos spolinianos se apropriam de um repertório de estratégias para reconhecer e lidar com as emoções de forma funcional, modulando-as e/ou controlando o comportamento que elas provocam. Portanto, a utilização desses jogos na formação docente pode possibilitar aos professores (ou aos futuros professores, no caso da formação inicial) a apropriação de estratégias que lhe permitirão lidar com situações de alta temperatura emocional, suas ou dos alunos.

7 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Como visto no item quatro, é premente a necessidade de se promover o desenvolvimento afetivo do professor, especialmente porque a dimensão afetiva é o domínio que engloba as questões emocionais dos indivíduos. Estes profissionais, por inúmeras vezes, se veem desafiados e acuados em muitos momentos durante seu ofício, pela dificuldade de lidar com situações de preponderância afetiva como, por exemplo, as explosões de raiva. Essas situações podem desestabilizar a pessoa do professor, causando um mal-estar que, com o passar do tempo, prejudica sua saúde mental, adoecendo-o e afastando-o do trabalho.

Apesar disso, constatamos a escassez de estudos relacionados ao desenvolvimento pessoal dos professores, aumentando a possibilidade de lidarem com as situações de alta temperatura emocional, em direção ao maior controle de seu comportamento. A partir dessa busca, é possível perceber que a dimensão da afetividade é pouco abordada nos estudos científicos comparando com outras dimensões relacionadas à educação. Outro elemento que fica visível é que as formações de professores, tanto a inicial quanto a continuada, raramente incluem a afetividade como foco da capacitação para a prática educativa, embora todos os trabalhos encontrados nas buscas justifiquem a importância deste domínio funcional para o desenvolvimento educacional dos alunos, e o reconheçam como um elemento indispensável ao professor em seu contexto profissional.

Embora os trabalhos tragam a afetividade como um elemento essencial à prática docente, não encontramos nenhum trabalho que fale sobre as situações de alta temperatura emocional dos professores em seu contexto profissional, e nem maneiras que os auxiliem a lidar com essas demandas, assim como a lacuna existente em relação à abordagem desta dimensão na formação destes profissionais. A maior parte dos trabalhos encontrados nos portais científicos aborda a questão da afetividade no contexto do ensino e da aprendizagem, não propriamente na pessoa do professor. Há que se lembrar que o professor, assim como o aluno, é um ser humano, dotado de expectativas, de medos, de anseios, de problemas, e que uma situação desagradável, quando intensa, pode levá-lo a agir de maneira preponderantemente emocional, uma vez que a emoção prepondera sobre a razão quando faltam recursos para controlá-la.

A emoção, como visto no item quatro, é contagiosa. Dessa forma, quando há presença de situações preponderantemente emocionais, cabe ao professor a tarefa de encontrar meios para reduzir seus efeitos, invertendo a direção das forças, utilizando, para isso, a dimensão cognitiva, da racionalidade. Esse processo é possível graças à capacidade de análise reflexiva do professor. A partir do momento em que a temperatura emocional se amaina, eis o momento de avaliar, compreender e agir sobre a situação. Assim, no momento em que o professor tem conhecimento da suscetibilidade das manifestações emocionais às reações do meio social, pode agir de maneira adequada com o intuito de reduzir os efeitos indesejáveis das emoções sobre o comportamento, tanto o seu, quanto o dos alunos.

Para auxiliar neste processo, defendemos a ideia de que os jogos teatrais, a partir do conceito de fisicalização – de domínio preponderante do ato motor – podem ser um recurso para auxiliar os professores a lidarem com as manifestações preponderantemente emocionais, uma vez que a afetividade se origina do ato motor. A realidade da cena, do jogo de improviso, a partir do foco e do problema de atuação, motivará o indivíduo a criar uma realidade a partir do seu aparelho físico. Todas as emoções, que interessam neste momento, são as que surgem da própria experiência artística (SPOLIN, 2012). Nesta parte do processo localizamos o momento da catarse (VIGOTSKI [1965]/1999), que é a principal característica da reação estética, onde sentimentos e emoções desagradáveis são submetidas a uma descarga e transformadas em contrário, ou seja, “um sistema metodicamente desenvolvido de elementos, um dos quais suscita em nós um sentimento absolutamente contrário àquele suscitado pelo outro” (VIGOTSKI, 1965/1999b, p. 145 apud FARIA, DIAS, CAMARGO, 2019, p. 160). Desse modo, a estrutura da obra de arte envolve um movimento dialético de sentimentos que pressupõe a existência de dois planos psicológicos opostos: o plano real e o plano artístico criado pela experiência imediata, que suscita no fruidor conflitos emocionais intensos e contraditórios que serão resolvidos por meio da catarse. A visão de Vigotski sobre a emoção na obra de arte converge com a visão de Spolin, ou seja, as emoções que interessam durante a resolução do problema de atuação proposto pelos Jogos Teatrais, são aquelas que surgem da experiência artística imediata. No momento da avaliação, a partir da visão da plateia, os jogadores terão a dimensão daquilo que foi comunicado, sabendo se o problema de atuação foi resolvido ou não. Dessa forma, os jogadores poderão analisar e refletir sobre o que foi comunicado na cena, possibilitando a transformação das

emoções em sentimento (domínio cognitivo). Todo esse processo, tanto o da resolução do problema, quanto a reflexão durante a avaliação são de domínio da cognição, da racionalidade. Entendemos, portanto, que a partir de uma atividade preponderantemente de domínio do ato motor, o jogo teatral spoliniano poderá gerar no indivíduo a energia que o motiva para a ação e confere tom às suas atitudes, de domínio da afetividade, ao mesmo tempo que, a partir da avaliação da plateia, a racionalidade, de domínio da cognição, o ajudará a resolver o problema de atuação e o fará refletir sobre o que comunicou. A prática dos jogos teatrais pode se fundamentar no conceito de integração funcional descrito por Wallon e, ao mesmo tempo, constitui uma evidência que corrobora esse conceito, mostrando que “qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas” (MAHONEY, 2000 apud DOURADO; PRANDINI, 2012, p. 26).

Sintetizando, as reflexões desenvolvidas neste trabalho, a partir da teoria de Wallon, sugerem que a utilização dos jogos teatrais na formação docente, com o objetivo de promover o desenvolvimento da pessoa dos professores, preparando-os para lidarem com situações de alta temperatura emocional, pode ser sustentada em dois pilares:

- 1- a fisicalização, que, para Spolin, consiste em um processo em que a realidade cênica suscitada, assim como as emoções envolvidas no processo de resolução de um problema de atuação, devem ser comunicadas por meio do aparelho físico, portanto de domínio do ato motor, que por sua vez origina o domínio da afetividade. A resolução do problema exigirá do jogador uma junção de elementos físicos e sensoriais.
- 2- a avaliação, como parte constituinte dos jogos, que é feita pela plateia e por sua vez permitirá ao jogador uma reflexão sobre o que foi comunicado, favorece o reconhecimento das emoções suscitadas ao resolver o problema de atuação, passando-as para o plano da representação que é de domínio funcional da cognição.

A partir dessa discussão, acreditamos que os jogos teatrais podem ser um recurso adequado para o desenvolvimento da pessoa dos professores, no que diz respeito à maneira de lidar com manifestações de preponderância da afetividade sobre a cognição. Além disso, os jogos teatrais têm sido utilizados no contexto

educacional, como visto na obra *Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (SPOLIN, 2019), especialmente porque:

O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula a vitalidade, despertando a pessoa para um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição – quando todos, professor e alunos unidos estão atentos para o momento presente (SPOLIN, 2019, p. 30).

A partir da obra de Spolin podemos concluir que a utilização dos jogos teatrais em sala de aula oferece resultados positivos, pois eles favorecem, a partir de sua estrutura, a interação, a liberdade, a intuição, a transformação e a criação de objetos, o ato de brincar e a intuição “que vai além do intelecto, da mente, da memória, do conhecido. A utilização da intuição não pode ser ensinada. É necessário ser surpreendido por ela” (SPOLIN, 2019, p. 31).

Dessa forma, como defende Koudela (2019), uma das principais pesquisadoras do Jogo Teatral no Brasil, os jogos teatrais são frequentemente usados tanto no contexto da educação como no treinamento de atores. Há, portanto, evidências que comprovam uma utilização múltipla do sistema de jogos teatrais com resultados positivos em ambas as esferas em que sua utilização é proposta. Então, por que não os utilizar na formação de professores?

É importante alertar que este trabalho se constituiu em uma incursão teórica e que se faz necessário desenvolver estudos de intervenção que apontem eventuais dificuldades em utilizar os jogos spolinianos como recurso para atingir os objetivos acima mencionados, nos contextos de formação docente, tanto inicial como continuada. Uma questão que pode ser levantada diante deste trabalho é: a pessoa (coordenador) responsável pela aplicação deste recurso precisa ter algum preparo específico, ou alguma formação prévia para desempenhar essa tarefa? Por exemplo, são necessários conhecimentos da área de teatro? E conhecimentos da área da psicologia, para evitar que a catarse provocada nos jogos extrapole a situação cênica e invada regiões mais profundas da personalidade, desencadeando surtos psicológicos difíceis de controlar?

Essas e outras questões que possam ser levantadas, apontam para a necessidade de aprofundar este tema em futuros trabalhos, incluindo estudos de intervenção que permitam avaliar com maior segurança os riscos e benefícios da utilização dos jogos teatrais spolinianos na formação docente, com os objetivos propostos nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

- A DIÁSPORA DOS JOGOS TEATRAIS NO BRASIL. *In: Moringa: Artes do Espetáculo*, João Pessoa, vol. 11, n. 2, p. 01-250, jul./dez. 2020. ISSN 2177-8841 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/issue/view/2598>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ADLER, S. **Técnica de Representação Teatral**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.
- ALFANDÉRY, H. G.-. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, L.R. DE. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. (ed.). A constituição da pessoa na proposta de Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ALMEIDA, L. R. DE. Wallon e a Educação. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. (ed.). Henri Wallon: psicologia e educação*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- AMARAL, S. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. (ed.). A constituição da pessoa na proposta de Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ARANHA, A. L. B. **Formação do eu professor na abordagem walloniana**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos e Administração de Práticas do Gerenciamento em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.7.2014.tde-06102014-151906. Acesso em: 30 out. 2021.
- ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. DE. Profissão Professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 23, n. 44, p. 4-23, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n44.p4-23>. Acesso em: 30 out. 2021.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BERTHOLD, M. **A História Mundial do Teatro**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.
- BORGES, F. T., ALMEIDA, A. R. S.; MOZZER, G. N. DE S. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. **Fractal**:

Revista de Psicologia, v. 26, n. 1, p. 137-154, jan./abr. 2014. ISSN 1984-0292. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100011>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRAGATTO, E. A. **Contaçon de histórias e autodesenvolvimento afetivo, cognitivo e social do professor contador**. 2020. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; n. 114).

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. DE L. R.; MORAIS, S. J. DE O. **Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora**. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93-117, fev. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748>. Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHO, R. S. DE. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6L5QbqVYbjKXFTvjgXzrszh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

CONCILIO, V. **Instrução e criação em jogos teatrais: professor parceiro de jogo**. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2010.

COSTA, A. B. DA. **Ampliação da compreensão do autismo e condições atípicas por meio do estudo de caso de um surdoautista à luz do método affectfullness**. 2019. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento**: As bases intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, C. R. DA. **Os atributos afetivos para a docência na graduação a distância**: um estudo no âmbito de Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul. 2012. 156 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. *In: Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 73-76, dez. 1993.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. (ed.). A constituição da pessoa na proposta de Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DOURADO, I. C. P.; PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23–31, 2012.

DURÃES, S. J. A. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465-480, set./dez. 2011. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300002>. Acesso em: 30 out. 2021.

FARIA, P. M. F. DE; DIAS, M. S. DE L.; CAMARGO, D. DE. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, set./dez. 2019. ISSN 1809-5267 versão *online*. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n3/12.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FONTANA, M. V. L. **Complexidade e reconhecimento**: as dinâmicas do afeto e do conflito na EAD. 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In: ARANTES, V. A. (ed.). Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. 46. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

GRÜTZMANN, T. P. **A formação dos professores de matemática por meio dos jogos teatrais**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação, em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>. Acesso em: 30 out. 2021.

JAPIASSU, R. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, I. D. Introdução à Edição Brasileira. *In*: SPOLIN, V. (ed.). **Improvisação para o Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KOUDELA, I. D. Introdução. *In*: SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KOUDELA, I. D. Histórico e perspectivas para o teatro do futuro. **Moringa: artes do espetáculo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 11–17, jul./dez. 2020.

LIMA, M. P. **Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil**. 2013. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LIMONGELLI, A. M. DE A. A constituição da pessoa: dimensão motora. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. (ed.). **A constituição da pessoa na proposta de Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LOPES, Andreia Aparecida Ferreira. A reelaboração das emoções no processo de se tornar diabético. **31º Encontro anual da ANPOCS**. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/31-encontro-anual-da-anpocs/st-7/st03-6/2754-alopes-a-reelaboracao/file>. Acesso em: 03. jul. 2021.

MACHADO, E. F. **Afetividade na formação docente: a relação professor-aluno como processo humanizador**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. (ed.). **A constituição da pessoa na proposta de Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. *In*: ALMEIDA, L. R. DE; MAHONEY, A. A. (ed.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARIANO, M. DO S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 77–88, 1. sem. 2006.

MEDRADO, G. C. DA R. **Tornar-se professor de Administração**: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENDES, D. B. **A constituição do professor que trabalha com literatura infantojuvenil**: um estudo na perspectiva de Henri Wallon. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MESQUITA, R.; DUARTE, F. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa, Portugal: Plátano Editora, 1996.

MOURA, L. B. DE. **Formação continuada para professores e aspirantes à docência no curso superior de administração**: em foco a afetividade. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, C. DE. **Professores em exercício**: é possível educar na afetividade (ampliada) em tempos de desencanto? 2020. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2020.

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em pauta**: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na educação infantil**: desafios na auto(trans)formação permanente de professores. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. DE. (ed.). **A constituição da pessoa na proposta de Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PRANDINI, R. C. A. R. **A teoria de Henri Wallon e a formação de profissionais dedicados à educação**. [s./l.] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020. No prelo.

RAMALDES, K.; CAMARGO, R. C.; DE. O conceito de experiência nos trabalhos de William James e John Dewey e o Teatro Improvisacional de Viola Spolin. **Moringa: artes do espetáculo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 27–41, jul./dez. 2020.

REZENDE, T. C. DE. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Estudos Literários, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

RIBEIRO, D. C. **Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2006. ISSN 1982-0275. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000100005>. Acesso em: 30 out. 2021.

RODRIGUES, L. F. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores da educação infantil**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2011.

ROSENFELD, A. **Texto/Contexto I**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, C. L. I. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, V. L. T. DE, PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. DE. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300007>. Acesso em: 30 out. 2021.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela; Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

SPOLIN, V. Jogos Teatrais: manual de instruções. *In: Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020b.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

TONEZZI, J. Os jogos teatrais de Viola Spolin no Brasil. **Moringa: artes do espetáculo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, jul./dez 2020. (Editorial).

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87–99, jan./mar. 2018.

WALLON, H. Fondements métaphysiques et fondements dialectiques de la psychologie. **Enfance**, v. 16, n. 1–2, p. 99–107, 1963.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Martins Fontes, 1968.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.

ZACHARIAS, J. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

ZALLA, T. V. **Movimento, cognição, afetividade**: o professor em sua integralidade. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZAZZO, R. **Henri Wallon**: psicologia e marxismo. Lisboa, Portugal: Tip. Garcia e Carvalho, Lda, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento dos estudos agrupados na categoria 2 “Afetividade e identidade docente” da revisão de literatura proposto no item 4.3 deste estudo

2.1 – Estudos que destacam a afetividade como parte integrante da identidade docente e alertam para a necessidade de que a afetividade seja considerada como objeto de estudo tanto na formação inicial quanto nas continuadas, corroborando o que defendemos neste estudo, mas sem apresentar propostas concretas de intervenção que visem preencher as lacunas identificadas.

DATA	AUTOR	TIPO	TÍTULO	RESUMO
08-11-2010	Sarah Jane Alves Durães	Artigo	Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart	Este estudo teórico tem por objetivo apresentar, especificamente, algumas mudanças e sugestões relativas à formação de professores e professoras para a escola primária a partir dos centros de formação e/ou escolas normais. Entre as qualidades requeridas para eles e elas encontravam-se as características de cuidado, afetividade e carinho para com os meninos e meninas. Em resumo, neste estudo, foram identificados alguns modelos e sentidos propostos – de mulher, mãe e professora. Todavia, faz-se necessário reconhecer que as teorias aqui apresentadas, além de oferecerem novas perspectivas educativas, refletem também tensões entre diversos modelos existentes – de sociedade/escola, professor/professora e mulher/homem.
	Jamile Zacharias	Dissertação	Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre	Teve como objetivo analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e identificar e analisar os indicadores de bem-estar apresentados por docentes de escolas estaduais de Porto Alegre (RS). Para tanto, foi utilizada uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, por meio de respostas a

				questionários e entrevista semiestruturada. Para a parte quantitativa foram utilizados três questionários: Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983), Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow e Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente (JESUS, 1998). Para a parte qualitativa foi utilizada uma entrevista semiestruturada (STOBÄUS; MOSQUERA; 2009) como complementar a parte quantitativa, sendo trabalhada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Neste estudo, foi constatado que, para que se possa prevenir e diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente, algumas medidas de intervenção devem ser tomadas por parte de alguns setores responsáveis pela educação, como o Estado, a família e a gestão pedagógica. Ademais, o próprio educador pode e deve investir em alguns elementos que podem contribuir para sua satisfação e realização pessoal e profissional, como o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o coping e a resiliência.
01-06-2013	Rebeca Possobom Arnosti Larissa Cerignoni Benites Samuel de Souza Neto	Artigo	Profissão Professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade	O estudo visa encontrar elementos que contribuam com a construção da profissionalidade docente, partiu-se da importância em se investir no desenvolvimento pessoal do professor, contemplando sua dimensão afetiva. O objetivo foi identificar, a partir de depoimentos e práticas de docentes, os aspectos constitutivos da dimensão (sócio)afetiva de sua identidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados observações e entrevistas semiestruturadas. Os dados contemplam as diferentes categorias da profissionalidade docente, de modo que se pode visualizar como a afetividade assume papel essencial na formação e no trabalho dos professores, já que seu desenvolvimento possibilita a construção de uma prática pedagógica diferenciada, facilita a elaboração de trabalhos pedagógicos coletivos e, ainda, quando reconhecida e desenvolvida na graduação, contribui para que crenças e

				princípios pessoais possam ser reavaliados sob uma perspectiva científica e profissional.
10-04-2014	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza Larissa Cerignoni Benites Luiz Sanches Neto Marina Cyrino Elisangela Venâncio Ananias Rebeca Possobom Arnosti Samuel de Souza Neto	Artigo	Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor	Apresentar os resultados das pesquisas de cada um dos autores deste artigo, tendo como objetivo explorar a identidade docente. Refletir sobre a identidade docente a partir de múltiplos olhares, buscando reconhecer elementos que contribuem tanto nos momentos de formação, quanto nos momentos do exercício docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que utilizou como fonte de dados as investigações de Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado, possibilitando a reflexão sobre a identidade docente a partir de múltiplos olhares, buscando reconhecer elementos que contribuem tanto nos momentos de formação, quanto nos momentos do exercício docente. A partir destes eixos, percebeu-se o desenvolvimento pessoal do professor como elemento central. Pontua-se ainda que a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social no qual se está inserido. Assim, as pesquisas analisadas perpassam diferentes contextos, podendo revelar elementos significativos à formação inicial e continuada de educadores, além de oferecer contribuições para a compreensão da educação brasileira a partir de perspectivas investigativas complementares.
01-11-2019	Vanessa T. Bueno Campos Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar Sarah Juvencino de Oliveira Morais	Artigo	Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora	A identidade profissional docente não é inerente ou fixa; é complexa e construída a partir da significação social que atribuímos ao tornar-se e o fazer-se professor, professor. O questionamento que nos orientou foi: quais imagens são comumente relacionadas à docência e como é constituída a identidade profissional dos/as professores/as na percepção de estudantes? Optamos pela pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, tendo como parâmetro no plano teórico e empírico, a revisão bibliográfica e a análise de conteúdo dos discursos expresso nos desenhos. A análise das produções dos discentes revelaram que a identidade profissional docente é compreendida por eles/elas na relação

				que estabelecem em sala de aula, marcada pela afetividade, pelo acesso ao conhecimento, pelas tradições sociais e culturais.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados retirados do Portal CAPES (2021).

DATA	AUTOR	TIPO	TÍTULO	OBJETIVO
05-10-2005	Marinalva Lopes Ribeiro France Jutras	Artigo	Representações sociais de professores sobre afetividade	Este artigo discute a compreensão do conteúdo e da estrutura das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade. Trata-se de um estudo exploratório baseado em pesquisa bibliográfica. Apontamos, como conclusão, que os formadores devem discutir a possibilidade de buscar um equilíbrio entre a dimensão afetiva e a cognitiva no currículo dos cursos de formação de professores.
17-11-2010	Vera Lucia Trevisan de Souza Ana Paula Petroni Paula Costa de Andrada	Artigo	A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia	Este trabalho tem o objetivo de investigar os aspectos envolvidos na constituição da identidade docente, em especial o papel da afetividade. A base de nossa investigação é a teoria histórico-cultural, em especial os pressupostos de Vigotski. As entrevistas, semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas, com vista no aprofundamento de aspectos observados, foram os principais instrumentos utilizados. Além disso, ocorreram observações nos vários espaços escolares, em especial nas reuniões semanais dos professores (chamadas de Trabalho Docente Coletivo – TDC). Suas falas estão diretamente ligadas a sentidos atribuídos à vivência docente, e esses sentidos forneceram os dados para a construção e análise do aspecto Afetividade na Escola e sua influência na construção da identidade docente. Ao analisarmos todos os relatos, podemos notar nos professores, em termos de afetividade dentro da escola, a predominância do sentimento de sofrimento, cuja base é a frustração por tantas expectativas e desejos não realizados.
20-05-2013	Rodrigo Saballa de Carvalho	Artigo	O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do	O objetivo do artigo é problematizar como os discursos sobre afeto se constituem enquanto imperativos que inventam e regulam os modos de exercício docente. O campo de estudos

			discurso de pedagogas em formação	no qual se fundamentou a pesquisa foi o dos estudos culturais e dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault. A metodologia consistiu na análise do discurso foucaultiana, por meio da qual foram destacadas as regularidades e inflexões presentes nos relatórios. Estes foram escritos a partir de elementos recordatórios, como fotos, planejamentos e demais registros das acadêmicas. A análise evidenciou a assunção da afetividade como um imperativo profissional associado a um processo de generificação da docência. A partir da pesquisa, concluiu-se que os significados do afeto no exercício da docência só existem como resultados inacabados de processos que tratam de nomeá-lo e conformá-lo. Por essa razão, se for assumida a perspectiva de que os discursos que tomam o afeto como imperativo docente presentes nos relatórios analisados são produzidos pelas práticas sociais, pelas relações de poder e pelo tipo de lógica disciplinar que os operacionaliza, é possível desnaturalizá-los e reinventá-los, experimentando outros modos de agir e de pensar o exercício da docência na Educação Infantil.
06-06-2013	Fabírcia Teixeira Borges Ana Rita Silva Almeida Geisa Nunes de Souza Mozzer	Artigo	Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas	Este artigo tem como principal objetivo analisar como se constitui a subjetividade da professora das séries iniciais. Para isto apresentamos o papel da razão e da sensibilidade na constituição do sujeito subjetivo, a partir de Henri Wallon sobre a construção da afetividade humana e como se constitui a subjetividade da professora, do ponto de vista das narrativas de professoras. A partir dos resultados, observamos que a subjetividade da professora está entrelaçada com outros aspectos dos grupos sociais a que pertencem, como ser mãe e mulher, enfatizamos seus aspectos subjetivos envolvidos na linguagem e na afetividade.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados retirados do Portal sciELO (2021).

DATA	AUTOR	TIPO	TÍTULO	OBJETIVO
	Daniela Barros Mendes Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação	A constituição do professor que trabalha	O objetivo desta pesquisa foi compreender, priorizando a dimensão afetiva, como o professor que trabalha com literatura

			com literatura infantil: um estudo na perspectiva de Henri Wallon	infantojuvenil se constitui, considerando que para Wallon - referente teórico para este estudo -) a dimensão afetiva, integrada às dimensões cognitiva e motora, é constitutiva da pessoa. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, para a produção de informações, foi realizada uma entrevista com perguntas direcionadas, e que se caracterizou como narrativa autobiográfica, já que a professora do quinto ano do Ensino Fundamental I conta a sua história de vida, desde a sua infância até os dias atuais. Este estudo apontou que a afetividade interfere nas relações em sala de aula e que o outro (alunos, ex-professores ou o autor da obra literária) contribui para a constituição do professor de literatura.
2012	Douglas Candido Ribeiro Ana Maria Ferreira Barcelos	Dissertação	Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial	O objetivo deste trabalho foi investigar os estados afetivos que permearam as práticas de duas professoras de língua inglesa em formação inicial. Para este fim, quatro perguntas de pesquisas foram estabelecidas, a saber: (1) Quais são os estados afetivos diversos que permeiam a prática de duas professoras de língua inglesa?; (2) Como se constrói e se configura a afetividade dessas professoras em formação inicial?; (3) Como se dá a relação entre os estados afetivos e a prática das professoras em formação?; (4) Existem diferenças nos estados afetivos das duas professoras? Quais fatores contribuem para essa diferença? Para responder a essas perguntas, foram usados como instrumentos de coleta de dados: diários, entrevistas semi-estruturadas, notas de campo, observações e gravações de aulas em áudio. Os resultados apontaram que as professoras experienciaram diversos estados afetivos negativos e positivos advindos de suas interações com os alunos e, também, do contexto de trabalho. A vivência desses estados afetivos foi marcada, dentre outras, por questões como crenças, relações de poder e regras emocionais. Essas questões, por sua vez, colaboraram na caracterização de um trabalho emocional mais positivo de uma professora e mais negativo por parte de outra. Ainda, os

				resultados sugeriram a relevância de um contexto de trabalho que apoie os professores em seus primeiros anos de experiência através de monitoramento, compartilhamento de ideias e, especialmente, que o escute e o ajude a refletir sobre sua prática.
2012	Glaucia Cristina da Rocha Medrado Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação	Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional	A presente pesquisa insere-se na temática da formação de professores e tem como principal enfoque a trajetória profissional dos docentes do curso superior de Administração. Este trabalho tem como objetivo investigar a trajetória profissional de professores do Ensino Superior do curso de Administração evidenciando o papel da afetividade nesta constituição. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, utilizando metodologia biográfico-narrativa para a produção de informações, e, como instrumentos, o questionário de caracterização e entrevistas estruturadas, sucessivas e biográficas. As entrevistas sucessivas permitiram a elaboração de biogramas com o objetivo de localizar incidentes críticos. Os participantes foram três professores do Ensino Superior do curso de Administração oriundos de Instituição de ensino privada, sendo dois de área curricular específica de Administração e outro da área de Conhecimentos Gerais. 1) A permanência na profissão se dá pelo lastro afetivo, pelo gosto, pelo prazer em dar aula, independente das trilhas percorridas pelos três professores entrevistados; 2) Os incidentes críticos identificados por eles em suas trajetórias pessoais e profissionais evidenciam situações motivadoras de descobertas, gratificações e frustrações que contribuíram para o direcionamento de suas carreiras; 3) Apesar das diferentes razões que os mobilizaram a permanecer no magistério, expressam sentimentos de gratidão pelas pessoas que foram seus espelhos e contribuíram para que ingressassem na docência universitária; 4) Os professores do curso superior de Administração demonstraram interesse na melhoria contínua de sua competência como professores, evidenciaram orgulho pelas escolhas que fizeram e respeito à instituição de ensino que os acolheu.

2012	Cláudio Rodrigues da Cunha Sérgio Roberto Kieling Franco	Tese	Os atributos afetivos para a docência na graduação a distância: um estudo no âmbito de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul	A presente Tese tem por finalidade identificar quais são os principais atributos afetivos necessários à docência em graduações que atuem em educação a distância no âmbito das universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Foi realizada uma pesquisa com docentes de instituições públicas e privadas de ensino superior, que atuaram em graduação de Educação a Distância a partir de 2010. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa e qualitativa, com cunho exploratório, a partir do estudo de casos múltiplos, utilizando entrevistas semi-estruturadas. Os resultados obtidos mostram que há uma convergência na percepção individual dos participantes da amostra sobre dois grupos de atributos que, por suas classificações similares nas diferentes estratificações consideradas, oferecem a possibilidade do desenvolvimento de estratégias relacionais e instrumentos didáticos na formação e acompanhamento dos docentes naquela modalidade de ensino.
2014	Thalita Cunha Rezende Ana Maria Ferreira Barcelos	Dissertação	Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública	Neste trabalho, investigo minhas emoções enquanto professora de inglês em uma escola pública. Para tanto, utilizo o tipo de pesquisa do autoestudo (SAMARAS, 2011) e busco responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais são as minhas emoções e como elas são construídas? (2) Qual é a relação entre minhas emoções e ações no contexto da escola? (3) De que forma minhas emoções informam minha prática? Os resultados apontaram para emoções de tristeza, frustração e indignação em relação à minha prática, à relação com alunos e colegas de trabalho, à política educacional e à cultura do contexto que me levaram a ações contraditórias em um primeiro momento e emoções de felicidade, entusiasmo e esperança em um segundo momento. Os resultados também revelaram para a importância da reflexão para transformações nos domínios de ação.
2014	Liliane Bonfim de Moura Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação	Formação continuada para professores e aspirantes à docência no curso superior de	Neste estudo, tem-se como objetivo analisar o processo de formação continuada para professores e aspirantes à docência no curso Superior de Administração priorizando a afetividade. A metodologia escolhida foi à abordagem qualitativa e foram

			administração: em foco a afetividade	utilizados para produção das informações: Descrição dos módulos 1 (Ser Professor no Ensino Superior) e 2 (Didática e Conhecimento Pedagógico); Descrição das atividades da tutora dos módulos referidos (que foi a pesquisadora); Questionário aplicado aos alunos do curso de especialização proporcionado pelo Projeto Pró-Administração. Os resultados indicam ainda que como a afetividade é uma das dimensões constitutivas da pessoa, tudo o que aconteceu no curso os afetou; porém, cada um, em sua singularidade, foi afetado de forma diferente; mesmo tendo a tecnologia como grande aliada no processo de ensino-aprendizagem, os encontros presenciais ainda são de grande importância no processo de ensinar e aprender.
2014	Ana Lucia Batista Aranha Maria de Fatima Prado Fernandes	Dissertação	Formação do eu professor na abordagem walloniana	Este estudo tem como objetivo analisar como o professor percebe a construção de seu Eu Professor na perspectiva de Wallon e conhecer como o professor vivencia seu cotidiano na escola na condição de ser o si mesmo e o outro. Método: estudo exploratório, descritivo na vertente qualitativa. Foram realizadas 13 entrevistas com professores que ministram aulas em Curso de Enfermagem, em uma instituição de ensino privado de nível técnico superior. Resultados: as falas dos professores mostraram a relação e a interação entre todas as categorias, envolvendo os aspectos do cognitivo e do social em seu contexto de trabalho, com atenção voltada para o afetivo, no sentido do cuidado. Destaca-se a abertura para conscientização e valorização de si mesmo e do outro por meio de trocas de experiências, permeadas pela possibilidade do professor tornar-se outra pessoa, transformando a si mesmo. Conclusões: o professor deve buscar conhecer a si mesmo para se construir como pessoa. Perceber o modo como se constrói no convívio com o outro, mediante o diálogo e a interação; reconhecendo a si mesmo em diferentes movimentos de internalização do eu.
2014	Claudineide Lima Irmã Santos, Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação	Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e	Ao se considerar o professor iniciante como pessoa completa que desempenha um papel ativo no seu processo de constituição e na atuação como educador, este estudo teve

			emoções no início da docência	como problema central entender quem ele é o professor iniciante nos dias atuais, como tem adentrado no espaço escolar, buscando saber quais as emoções e sentimentos envolvem o início da carreira deste profissional, tecendo considerações sobre como o coordenador pedagógico ou os pares (professores experientes) podem contribuir nesse início da docência. A partir de uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários de caracterização e entrevista semiestruturada procurou-se analisar experiências, emoções, sentimentos e o processo de constituição docente de duas professoras no início da profissão por meio de seus relatos. Sínteses, quadros, eixos e/ou categorias foram elaborados para auxiliar nas discussões das informações. Os resultados desta pesquisa trazem respostas que permitem oferecer sugestões para diretrizes de políticas educacionais dentre as quais se destacam: planejar o processo de formação continuada que considere o perfil dos professores iniciantes, suas experiências, expectativas, anseios e os conhecimentos já construídos mesmo que de forma fragmentada. Dado que na constituição da pessoa do professor encontram-se imbricadas cognição, afetividade e motricidade, é importante que políticas públicas apostem nesta tríade, como elemento norteador e por último, mas não menos importante, faz-se necessário considerar que a atuação do professor iniciante perpassa pela necessidade do apoio da equipe escolar e do esforço próprio em busca de uma ação docente mais significativa.
2015	Marcus Vinícius Liessem Fontana Amarildo Luiz Trevisan	Tese	Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EAD	Neste trabalho, analiso de que forma o conflito e a afetividade, conforme concebidos pelo filósofo alemão Axel Honneth, sobretudo em sua obra Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais, interferem na dinâmica de um grupo constituído por professores e professores em formação na modalidade Educação a Distância. A partir de uma pesquisa exploratória, em que foram identificados memoriais narrando situações de conflito e de reconhecimento afetivo vividas pelos professores em formação, selecionei alguns informantes. Esses informantes participaram, então, de entrevistas

				<p>narrativas, em que contaram suas respectivas trajetórias acadêmicas. Mais tarde, os professores por eles mencionados em situações de interação afetiva ou conflitiva foram também entrevistados. Todo esse material foi analisado a partir da perspectiva da Hermenêutica Reconstitutiva, fazendo dialogar as diferentes narrativas a fim de reconstituir as situações vividas pelos narradores. Dessa reconstrução emerge o fato de que a afetividade é uma constante nas relações estabelecidas em EaD e se mostra como elemento facilitador da aprendizagem, além de uma força de coesão que tende a manter o sistema complexo social em boa marcha. Emergem, também, as situações de conflito. Apesar de o conflito não ser encarado como algo desejável, demonstro seu papel como potencial mantenedor do sistema social complexo, pois tem o poder de estimular novas maneiras de pensar, a criação de estratégias inovadoras de trabalho e de novas dinâmicas de interação entre as pessoas. Essas conclusões tendem a contribuir com a compreensão sobre as dinâmicas das relações na Educação a Distância, permitindo aos seus professores uma percepção maior sobre a importância das interações humanas que se descortinam por detrás dos computadores.</p>
2015	<p>Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto Janine Marta Coelho Rodrigues</p>	Dissertação	<p>Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil</p>	<p>O presente trabalho objetiva apontar a afetividade como aspecto necessário para a formação e prática das professoras de educação infantil, mostrando a importância do aspecto afetivo para a relação adulto-criança e buscando propor a educação e vivência das emoções como possibilidade de uma educação mais humanizada, fundamental nas relações estabelecidas na educação infantil. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a partir dos pressupostos de Kramer, Kuhlmann, Àries, Rossetti-Ferreira, Oliveira, etc. para falar sobre criança, infância, educação infantil, creche e formação de professoras. Além disso, buscamos em Wallon (1971; 2007; 2008) a definição de afetividade de forma mais ampla, e Casassus (2009), Chabot D. e Chabot M. (2005) e Gonsalves</p>

				(2015) como aporte teórico-metodológico para propor contribuições para a educação e vivências das emoções das professoras e, conseqüentemente, das crianças da educação infantil. A partir dos teóricos estudados, concluímos que a afetividade, através das emoções deve ser compreendida e estudada pelas professoras da educação infantil para que elas possam saber lidar com elas mesmas e com as crianças de forma equilibrada e saudável e assim, possibilitar um trabalho pedagógico afetivo.
2016	Carolina Zasso Pigatto Celso Ilgo Henz	Dissertação	Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores	A pesquisa teve como objetivo compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil, de Santa Maria RS, percebem os Vínculos Afetivos entre si na Educação Infantil e na sua auto(trans)formação permanente. A metodologia utilizada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e, para produção dos dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, por meio destas emergiram os temas (geradores) para dinamizar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos de forma virtual, inspirados nos Círculos de Cultura freireanos e, conforme desenvolvidos por Kaufman (2015), foram analisados como entrevistas virtuais, por não terem se efetivado. A investigação apontou que as professoras destacam a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças, e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados, refletindo propriamente no trabalho dessas professoras. Nesse sentido, sinalizaram que os momentos de socialização proporcionam ampliações de conhecimentos e auto(trans)formações consideradas relevantes para seu trabalho. Ainda, as profissionais da Educação Infantil também mencionaram a importância da formação permanente.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados retirados do Portal BDTD (2021).

2.2 - Estudos que avançam em relação à afetividade e identidade docente e propõem ou até fazem alguma prática intervenção.

Portal BDTD

DATA	AUTOR	TIPO	TITULO	OBJETIVO
2011	Larissa Ferreira Rodrigues Janete Magalhães Carvalho	Dissertação	Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores da educação infantil	Aborda o estudo dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, ao procurar problematizar, valorizar e vivenciar a composição de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercambiamento de experiências docentes e das ações coletivas produzidas nas redes de conversações que emergem em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Dedicar-se a compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversas. Tece um debate teórico que se compõe pelas linhas de pensamento principalmente de Carvalho (2008, 2009a, 2009b, 2009c); Deleuze (1992, 1994, 1997); Deleuze e Guattari (1992, 1994, 1995, 1996, 1998), Foucault (1979, 2006a, 2006b); Rolnik (2007), dentre outros autores. O estudo, propõe a valorização das experiências narradas e vividas por professores como ações micropolíticas, capazes de potencializar a formação continuada, a produção do currículo escolar na Educação Infantil, assim como, percebe nas redes de conversas potencialidades para tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos.
16-12-2015	Tatiana Vilela Zalla Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação	Movimento, cognição, afetividade: o professor em sua integralidade	Esta pesquisa descreve e analisa uma formação de professores com duração de quarenta horas, centrada em técnicas de narração de histórias e práticas corporais, visando a alcançar possíveis contribuições à ampliação do repertório de práticas pedagógicas e propiciar estratégias para o bem-estar docente. O locus da pesquisa foi um município do Estado de São Paulo e o público-alvo os professores polivalentes e estagiários de educação física participantes do Programa Mais Educação do Governo Federal no campo de alfabetização e letramento. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de

				entrevista semiestruturada, relato circunstanciado de experiência e aplicação de avaliação, durante o processo, dirigida aos professores, estagiários e à coordenadora pedagógica do Programa Mais Educação. As análises revelaram que a formação contribuiu para o aumento de repertório pedagógico bem como para o bem-estar docente ao propiciar aos professores a vivência de sua integralidade (ato motor, cognição e afetividade) e a possibilidade de um novo olhar de reconhecimento de seus alunos como pessoas integrais
2013	Mariana Parro Lima Adilson Nascimento de Jesus	Dissertação	Vitória vai à escola : o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil	Este trabalho pretende fazer uma reflexão, junto com professoras de uma escola da rede pública de Piracicaba, acerca da afetividade na Educação e da importância do toque para a Formação de Professores que atuam na Educação Infantil. Procurou-se pensar o toque como um encontro afetivo entre professores e crianças. Além de vivências, foram utilizados questionários e alguns instrumentos da etnografia, como entrevistas, observação e registro em caderno de campo. As análises mostram que proporcionar uma formação que pense e sinta o corpo é necessário para poder transmitir esse cuidado para as crianças. A vivência da educação e do cuidado corporal para os professores pode auxiliar suas atividades dentro dos espaços escolares, permitindo um olhar mais sensível para com a infância. Com crianças ainda tão pequenas, são necessárias formas diferentes de linguagem e interação, que não a escrita ou a fala.
2020	Clésnia de Oliveira Helga Loos-Sant'Ana	Tese	Professores em exercício : é possível educar na afetividade (ampliada) em tempos de desencanto?	O objetivo geral do estudo foi levantar parâmetros para o desenvolvimento de um "Professor Afetivamente Ampliado". Entende-se que as percepções do professor implicam diretamente em sua prática cotidiana, por isso realizou-se um levantamento dos indicadores de insatisfação relacionados à profissão docente junto a professores do Ensino Fundamental por meio de um instrumento denominado Diagnóstico Crítico da Realidade, o qual permitiu analisar os dizeres dos professores no tocante às dificuldades vivenciadas na prática cotidiana. Participaram da pesquisa trinta professores que

				<p>atuam na Rede Municipal de Ensino de Joinville, que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base teórica os princípios do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) e, para a análise dos dados e organização da intervenção, o Método Affectfullness (termo que significa 'plenitude do afeto'), constituindo-se assim uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado em dois momentos, sendo o primeiro o Diagnóstico Crítico da Realidade, um questionário com questões semiestruturadas com a finalidade de detectar possíveis angústias que podem levar, gradativamente, ao desencanto com a profissão docente. Assim, para se chegar aos objetivos específicos da pesquisa, foi elaborado um quadro de análise com base em sete blocos organizadores e nas categorias que emergiram do discurso dos professores. O segundo momento foi constituído de uma proposta de intervenção, utilizando a técnica de grupo focal com os professores participantes, buscando estabelecer um diálogo e encaminhamentos de alternativas para lidar com os problemas levantados, de forma a amenizar as angústias decorrentes do trabalho no cotidiano escolar. Observou-se que o Método Affectfullness contribuiu para que os professores em exercício que participaram da pesquisa despertassem um olhar mais articulado e "afetivamente ampliado" sobre as dimensões abarcadas no cotidiano de seu trabalho. Os resultados mostraram que, após terem sido afetados pelas próprias reflexões proporcionadas pelo trabalho realizado, os mesmos foram também capazes de ampliar o olhar sobre si mesmos.</p>
2020	<p>Elizabete Aparecida Bragatto Tania Stoltz</p>	Dissertação	<p>Contação de histórias e autodesenvolvimento afetivo, cognitivo e social do professor contador</p>	<p>A presente pesquisa tem o objetivo de compreender como professores significam o seu autodesenvolvimento afetivo, cognitivo e social a partir da prática da contação de histórias. Trata-se de estudo qualitativo e exploratório, utilizando a triangulação de dados a partir dos instrumentos e procedimentos de estudo empíricos: entrevista exploratória semiestruturada, desenho, grupo focal e diário de campo.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados retirados do Portal BDTD (2021).